

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Київський національний університет імені Тараса
Шевченка Факультет психології
Кафедра експериментальної та прикладної психології

ДИПЛОМНА РОБОТА
“СПРИЙНЯТТЯ АВТОНОМНОСТІ ТА КРИТИЧНОСТІ
МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО
ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТАМИ”

Освітньо-професійна програма “Психологія”
Спеціальність 053 “Психологія”

Студентки 4 курсу ОС “Бакалавр”
спеціальності 053 “Психологія”
Семенченко Анастасії Андріївни

Науковий керівник:
Асистент кафедри експериментальної та прикладної психології
Волинець Володимир Олегович

Допустили до захисту в ЕК
Кафедра експериментальної та прикладної психології
Протокол №____ від _____
Завідувач кафедри:
Кандидат психологічних наук, доцент
Малишева Каріне Олегівна
_____(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ АВТОНОМНОСТІ ТА КРИТИЧНОСТІ МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	9
1.1. Історія виникнення штучного інтелекту та його сучасна роль	9
1.2. Критичне мислення як психологічний феномен особистості.....	11
1.3. Феномен автономії мислення та його порушення в цифровому середовищі	17
1.4. Методологічні основи створення методів емпіричного дослідження..	20
Висновок до розділу 1	22
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ АВТОНОМНОСТІ ТА КРИТИЧНОСТІ МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	24
2.1. Методологічні засади та етапи емпіричного дослідження	24
2.2. Обґрунтування методів, характеристика та процедура емпіричного дослідження	25
Висновок до розділу 2	30
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ АВТОНОМНОСТІ ТА КРИТИЧНОСТІ МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	32
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів опитувальника	32
3.2. Аналіз та інтерпретація напівструктурованого інтерв'ю як емпіричного методу дослідження	39
Висновки до розділу 3.....	51
ОБГОВОРЕННЯ	53
ВИСНОВКИ.....	62

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65
ДОДАТКИ	72

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сьогоднішній день штучний інтелект (ШІ) є однією з провідних тем як обговорення так і використання у повсякденності людини. Інформаційні технології намагаються дедалі глибше інтегруватися в повсякденне життя людини, освіти, наукову діяльність і сферу праці тощо, на основі великих мовних моделей, генеративного ШІ і систем автоматизованого прийняття рішень. У цьому контексті постає важливе питання як і на скільки використання штучного інтелекту впливає на здатність людини самостійно мислити, аналізувати та приймати рішення. Системи штучного інтелекту наразі можуть виконувати складні складові мислення, як-то: оформлювати, структурувати, інтерпретувати великі бази інформації, будувати причинно-наслідкові зв'язки та генерувати висновки.

У центрі цього дослідження перебувають три ключові поняття: критичне мислення, когнітивна автономія та залежність від використання штучного інтелекту. Зв'язок між цими трьома явищами на сприйняття власної автономії та критичності у контексті використання ШІ створює актуальність цього дослідження.

Попередньо вже проводилися схожі дослідження, де великим внеском стала робота Sparrow, Liu & Wegner (2011), опублікована у журналі Science, яка показала, що коли люди знають, що інформація буде збережена в мережі і вони зможуть будь коли її відтворити, то вони автоматично будуть запам'ятовувати її гірше. Це явище назвали «Ефектом Google», який був емпірично доведеним і вперше показав вплив інформаційних технологій на функції мозку.

Паралельно з цим у галузі психології був описаний феномен автоматизованої упередженості (automation bias), що показував схильності людини бездумно сприймати рекомендації автоматизованих систем, навіть коли вони є хибними. Parasuraman & Manzey (2010) у фундаментальному

огляді в журналі Human Factors довели, що ця тенденція є стійкою навіть серед досвідчених операторів і не долається простою практикою.

Найактуальнішим дослідженням цієї проблематики є дослідження Gerlich (2025), в якому результати дослідження виявили значущу негативну кореляцію між частотою використання ШІ і рівнем критичного мислення, а медіаторним чинником цього зв'язку виступило саме когнітивне розвантаження. Важливо наголосити також на кореляції вікових груп з рівнем їх використання ШІ та зниженням критичного мислення. Ці результати узгоджуються з висновками Jose et al. (2025), які встановили, що надмірна опора на ШІ призводить до зниження аналітичних здібностей та мотивації до самостійного розв'язання проблем.

Також важливо розглянути теорію самодетермінації Deci & Ryan (1985, 2000), відповідно до якої автономія є базовою психологічною потребою людини, де задоволення постає необхідною умовою внутрішньої мотивації та повноцінного психологічного функціонування. Як зазначають дослідники, ШІ може підсилювати відчуття компетентності, але водночас сліпа віра загрожує автономії мислення, коли система перебирає на себе вибір і рішення замість користувача.

Незважаючи на всебічний інтерес до даної проблематики, вітчизняних досліджень майже немає, наявні праці розглядають педагогічні та технологічні аспекти цифровізації, не заглиблюючись в питання психологічних механізмів під впливом штучного інтелекту.

Дослідницькі питання:

1. Яким чином використання штучного інтелекту студентами пов'язане з рівнем критичного мислення, перевіркою інформації та довірою до відповідей ШІ?

2. Яким чином використання штучного інтелекту впливає на автономію мислення та схильність покладатися на ШІ під час виконання навчальних та робочих завдань?

5

3. Чи існує взаємозв'язок між рівнем критичного мислення, автономією мислення та ознаками залежності від використання штучного інтелекту?

Об'єкт дослідження: критичне мислення особистості за умови використання штучного інтелекту.

Предмет дослідження: особливості сприйняття автономності та критичності мислення студентів у контексті використання штучного інтелекту.

Мета роботи – теоретично та емпірично дослідити взаємозв'язок між використанням штучного інтелекту студентами та їхнім сприйняттям автономності й критичності власного мислення.

Відповідно до мети було сформульовані такі завдання: 1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення автономності та критичності мислення у психологічній науці.

2. Розкрити психологічні особливості використання штучного інтелекту студентами у навчальному процесі.

3. Визначити основні фактори, що впливають на сприйняття автономності мислення в умовах активного використання ШІ. 4. Дослідити особливості критичності мислення студентів під час взаємодії з інструментами штучного інтелекту.

5. Емпірично перевірити взаємозв'язок між рівнем використання ШІ, сприйняттям автономності та критичністю мислення студентів.

6. Розробити практичні рекомендації щодо збереження автономності та розвитку критичного мислення студентів в умовах використання штучного інтелекту.

Методи дослідження. У роботі використано такі методи дослідження: – Теоретичні: ознайомлення й аналіз з науковими джерелами,

дослідженням щодо впливу штучного інтелекту на сприйняття автономії та критичного мислення; інтерпретація й узагальнення викладеного матеріалу; – Емпіричні: розробка й проведення напівструктурованого інтерв'ю та опитувальник;

– Методи обробки даних: статистичний та якісний аналіз отриманих результатів.

Емпірична база дослідження: У дослідженні взяли участь 20 студентів, з яких 11 жінок та 9 чоловіків, віком від 18 до 25 років. **Наукова новизна та теоретична значущість роботи** полягає у визначенні кількох ключових аспектів. По-перше, формування узагальненого концепту, уточнено та розширено змісту психології мислення стосовно умов цифрового середовища: розмежування між адаптивним когнітивним делегуванням і деструктивною інтелектуальною залежністю від алгоритмічних систем. По-друге, запропоновано авторську концептуальну схему стадій трансформації критичного мислення під впливом регулярної взаємодії зі штучним інтелектом – від початкової інструментальної взаємодії до поступового заміщення рефлексивних функцій зовнішнім алгоритмом. По-третє, теоретично обґрунтовано психологічні умови, за яких використання ШІ може або стимулювати розвиток критичного мислення, або виступати чинником його пригнічення, що є принципово важливим для подальшого розвитку когнітивної психології та психології особистості.

Надійність та достовірність забезпечується сукупністю взаємодоповнювальних методологічних процедур:

– Теоретико-методологічну основу роботи складають фундаментальні положення загальної та когнітивної психології, перевірені концепції у сфері психології мислення та психології особистості, а також сучасні міждисциплінарні підходи до вивчення взаємодії людини з інформаційними технологіями. Спирання на визнані наукові джерела забезпечують концептуальну цілісність роботи.

– Емпірична база дослідження формувалася з дотриманням вимог до напівструктурованого інтерв'ю: склад і обсяг досліджуваної групи відповідають завданням роботи та дозволяють поширювати отримані висновки на відповідну генеральну сукупність. Напівструктуроване

інтерв'ю здійснювалося з урахуванням його структури, послідовності запитань, валідності, надійності та приналежності до етнічної групи.

Достовірність результатів підтверджується поєднанням кількісних і якісних методів аналізу, що забезпечило різнобічну інтерпретацію зібраного емпіричного матеріалу, а саме напівструктурованого інтерв'ю.

Додатковим чинником достовірності є порівняння результатів з даними суміжних досліджень українських та зарубіжних учених, що дозволило виявити специфіку та деякі закономірності теми. Усі етапи дослідження здійснювалися відповідно до норм наукової етики та принципів добровільності й конфіденційності участі респондентів згідно закону України, стаття 11 "Про захист персональних даних".

Структура роботи. Дипломна робота складається з вступу; трьох розділів із висновками до кожного із них; блоку для обговорення; загальних висновків; списку використаних джерел, що налічує 61 найменування (із них 55 іноземною мовою). Основний обсяг дипломної роботи викладено на 62 сторінки. Робота містить 5 таблиць (на 34-38 сторінках) та 2 Додатків (на 72-73 сторінках).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ АВТОНОМНОСТІ ТА КРИТИЧНОСТІ МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 1.1

Історія виникнення штучного інтелекту та його сучасна роль Історія створення штучного інтелекту бере свій початок задовго до появи сучасних комп'ютерів. Теоретичним фундаментом для розвитку штучного інтелекту стали роботи британського математика Alan Turing. У 1950 році він опублікував працю «Computing Machinery and Intelligence», у якій поставив питання: «Чи можуть машини мислити?». Саме Turing запропонував знаменитий тест Тюрінга або ж «Імітаційна гра» – метод перевірки здатності машини демонструвати поведінку, подібну до людської. Ця концепція стала відправною точкою для майбутніх досліджень у сфері штучного інтелекту (Copeland, 2026).

У 1954 році Belmont Farley & Wesley Clark у Массачусетському технологічному інституті створили першу штучну нейронну мережу, яка складалася зі 128 нейронів. Попри обмежені технічні можливості того часу, система могла розпізнавати прості образи та демонструвала стійкість до пошкодження окремих елементів мережі. Це стало важливим підтвердженням того, що штучні нейронні мережі здатні імітувати окремі особливості роботи людського мозку (Russell, S., & Norvig, P., 2021).

Офіційним роком виникнення штучного інтелекту як окремої наукової дисципліни вважається 1956 рік. Саме тоді на Дартмутській конференції американський дослідник McCarthy вперше використав термін «Artificial Intelligence». Учасники конференції вважали, що будь-який аспект людського мислення можна відтворити за допомогою логічних алгоритмів та комп'ютерних систем. Після цієї конференції розпочався активний

розвиток програм, здатних вирішувати математичні задачі та аналізувати логічні структури. Однією з таких програм стала Логічний теоретик («Logic Theorist») розроблена видатними вченими: Allen Newell, Herbert A. Simon та Bernard Shaw. Ця програма показала, що машини здатні не лише обробляти цифри, а й також здатність імітувати мислення в нечислових термінах та моделювати процеси людського мислення, що стало основою для подальшого розвитку та автоматизації штучного інтелекту (McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E., 1955).

У 1966 році Weizenbaum створив одну з найвідоміших програм, що була здатна підтримувати діалог із людиною – ELIZA. Вона імітувала психотерапевта та підтримувала текстову розмову з користувачем. Незважаючи на примітивність алгоритмів, ELIZA продемонструвала схильність людей сприймати комп'ютерні відповіді як прояв реального розуміння (Weizenbaum, 1966; Natale, 2024).

У 1980-му році була розроблена така технологія штучного інтелекту як Експертна система, вона відповідала за вузькоспеціалізованого помічника у будь-якій галузі: інженерія, медицина, фінансування тощо. Її перевагами була автономія та простота, однак у них також були й недоліки. Експертні системи покладалися на запрограмовані правила: структуровані дані та логіку, але не могли обробляти неструктуровані дані, такі як тексти або зображення. Хоча раніше вже й були спроби створити щось подібне, однак не вистачало ще ресурсів та допрацювань. Тому, щоб виправити ці обмеження, досліджуванні почали більше працювати над удосконаленням обробки мовної моделі та візуалізації. Також у 1980 році була організована перша національна конференція Американської асоціації штучного інтелекту (Association for the Advancement of Artificial Intelligence, AAAI) у Стенфордському університеті, штат Каліфорнія. Головною подією цієї конференції стало закріплення статусу Штучного інтелекту як окремої наукової дисципліни та її подальшого активного розвитку та фінансуванню (McCorduck, P., 2004).

Новий етап розвитку штучного інтелекту розпочався у 1986 році після

появи алгоритму зворотного поширення помилки (backpropagation). Цей алгоритм дозволив ефективно навчати багатосарові нейронні мережі та став основою сучасного deep learning. У 1989 році Yann LeCun створив згорткову нейронну мережу LeNet-5, яка стала проривом у сфері комп'ютерного зору та розпізнавання зображень. Сучасні дослідження визначають ці події як початок епохи глибокого навчання, яка кардинально змінила розвиток штучного інтелекту у XXI столітті (Copeland, B. J., 2026).

Справжня революція у сфері штучного інтелекту відбулася після 2012 року, коли нейронна мережа AlexNet продемонструвала рекордні результати у конкурсі ImageNet. Це стало доказом ефективності глибокого навчання для розпізнавання зображень. У подальшому deep learning почав активно використовуватися для розпізнавання мовлення, автоматичного перекладу, аналізу текстів та створення генеративних моделей. Сучасні дослідники називають цей період «другою хвилею нейромережевої революції» (Russell, S., & Norvig, P., 2021).

Генеративний ШІ й мовні моделі (Large Language Model) у 2020-2023 роках стали тим самим вибухом у розвитку штучного інтелекту до якого так довго прагнули дійти. Створення GPT-3, а згодом ChatGPT (2022) в компанії OpenAI, зробили Генеративний штучний інтелект доступним для широкого загалу, дозволивши створювати тексти, код та діалоги. Згодом у 2024-2025 році штучний інтелект ChatGPT-4 досяг мультимодальності, що дозволила одночасно генерувати тексти, створювати зображення, програмний код, відео та аналізувати великі обсяги інформації (Copeland, B. J., 2026).

Таким чином, історія створення штучного інтелекту є процесом поступового переходу від теоретичних концепцій до практичних технологій, які сьогодні впливають практично на всі сфери життя людини. Від перших моделей штучних нейронів до сучасних генеративних систем розвиток ШІ супроводжувався як періодами стрімкого прогресу, так і кризами. Основними рушійними силами еволюції штучного інтелекту стали розвиток математичної логіки, нейромережевих технологій,

обчислювальних систем та масивних даних.

1.2. Критичне мислення як психологічний феномен особистості

Критичне мислення є одним із найважливіших психологічних феноменів особистості, оскільки забезпечує здатність людини ефективно орієнтуватися в умовах інформаційної невизначеності, аналізувати отриману інформацію, оцінювати її достовірність та приймати обґрунтовані рішення. Для поняття критичного мислення існує безліч різних визначень та концептуалізацій, що базуються на різноманітних наукових теоріях. Вагомим внеском у розвиток концепцій критичного мислення постають такі дослідники: John Dewey, Matthew Lipman, Diane F. Halpern, David Perkins, Peter Facione та інші.

Видатний американський філософ та психолог John Dewey, який вважається засновником концепції критичного мислення та першим хто ввів цей термін у своїй роботі «Як ми мислимо» (1910). Dewey обґрунтував концепцію критичного мислення як активний, цілеспрямований і ретельний процес аналізу будь-якого переконання з урахуванням обґрунтованих доказів та подальших логічних висновків, до яких воно призводить. У своїй книзі Dewey виділив такі 5 рефлексивних фаз через, які проходить людина під час критичного мислення:

1. Ідентифікація перешкод (визначення ситуацій, у яких цілі чи подальші кроки є невизначеними);
2. Формулювання проблеми (трансформація загального відчуття складності у чітко окреслене завдання або запит);
3. Генерація гіпотез (розробка варіантів вирішення або теоретичних пояснень ситуації);
4. Когнітивний аналіз (логічне моделювання наслідків та попередня оцінка кожної з гіпотез);
5. Емпірична верифікація (підтвердження або спростування гіпотез шляхом практичних дій чи збору додаткових доказових даних) (Dewey, J., 1910).

Описуючи фундаментальну працю Lipman «Мислення в освіті» (Thinking in Education, 1991) в якому автор ґрунтовно пояснює концепцію впровадження критичного мислення на всіх рівнях освіти. Раніше Lipman видав статтю «Critical Thinking: What Can It Be» у 1988 році, в якій надав наступне визначення критичного мислення. “Критичне мислення – це мислення, яке веде до судження, спирається на критерії, самокоригується та є чутливим до контексту” (Lipman, 1991).

Diane F. Halpern вперше опублікувала свою книгу у 1984 році «Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking», у якій розглянула критичне мислення через призму когнітивної психології та прикладних навичок. В своїй книзі Diane F. Halpern дає таке визначення: “Критичне мислення – це використання таких когнітивних навичок або стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату” (Halpern, 2020).

Пізніше свою працю оприлюднив David Perkins – професор Гарвардського університету, а саме книгу під назвою «Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds» у 1992 році. Головний тезис автора був присвячений реформуванню освіти та переходу від традиційного зубріння до усвідомленого осмислення інформації. David Perkins підкреслював важливість метакогнітивного розвитку у молодших школярів і окреслив критичне мислення як “... не просто набір логічних навичок, а культура та схильність мислити, яка включає відкритість до нового, інтелектуальну чесність, готовність шукати альтернативи та здатність рефлексувати над власним пізнання” (Perkins, 1992).

Окрему увагу варто приділити видатному філософу, психологу та досліднику Peter Facione, який разом з 46 експертами, представниками різних наук (психологами, педагогами, філософами) Американської філософської асоціації (АФА), написав звіт «Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction», головною метою якого було окреслити визначення критичного мислення та як його оцінювати. В результаті цього проекту став «Звіт Дельфі» («The

Delphi Report»), в якому експерти розділили критичне мислення на дві основні складові: 1) Когнітивні навички (Core Cognitive Skills) в якому було визначено – інтерпретація, аналіз, оцінка, умовивід, пояснення та саморегуляція; 2) Афективні диспозиції (Affective Dispositions) в якому виокремили особистісні якості та схильність людини мислити критично.

«Звіт Дельфі» став основоположним документом для освітньої сфери, на основі якого було розроблено низку інструментів оцінювання. Найвідомішим з них є Каліфорнійський тест критичного мислення (California Critical Thinking Skills Test, CCTST), створений під керівництвом Peter Facione. В результаті було виокремлено таке визначення: “Критичне мислення – це цілеспрямоване, саморегульоване судження, результатом якого є інтерпретація, аналіз, оцінка та умовивід, а також пояснення очевидних, концептуальних, методологічних або контекстуальних міркувань, на яких це судження ґрунтується” (Facione, 1990).

У контексті аналізу підходів українських науковців до трактування феномену критичного мислення особливе місце займають праці Сергія Терно, який зробив вагомий внесок у розроблення теоретичних і методичних засад його формування. У статті «Критичне мислення: стратегії та процедури» дослідник розглядає історичні передумови становлення концепції критичного мислення, його структурні компоненти, функціональне призначення та ризики формального або викривленого впровадження в освітню практику. Науковець підкреслює, що критичне мислення передбачає орієнтацію на певний інтелектуальний ідеал, який містить систему цінностей, норм та критеріїв оцінювання. Саме співвіднесення реальних явищ із цим ідеалом забезпечує можливість формування аргументованих суджень і здійснення обґрунтованої оцінки (Терно, 2020).

Передумови розвитку зазначених ідей представлено в статті «Методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії» (Терно, 2015), де автор комплексно обґрунтовує педагогічні умови, дидактичні принципи та методичні механізми

формування критичного мислення особистості. Визначаючи його сутність, С. Терно наголошує на здатності людини усвідомлювати власну позицію, аналізувати її обґрунтованість, порівнювати альтернативні погляди, виявляти логічні помилки та приймати виважені рішення для ефективного розв'язання життєвих і професійних завдань. Таке розуміння узгоджується із сучасними міжнародними підходами, відповідно до яких критичне мислення розглядається як процес рефлексивного аналізу інформації, оцінювання доказів та аргументованого прийняття рішень (Терно С.О., 2015).

Серед українських дослідників важливу роль у становленні теорії критичного мислення відіграє Олег Тягло. Однією з перших фундаментальних праць у цій галузі стала монографія «Критичне мислення в дії, або досвід критичної рецензії». У ній автор приділяє особливу увагу тому, що викладання критичного мислення повинно спиратися на сучасну логіку та теорію аргументації, а не тільки на набір педагогічних вправ. Також у цій статті автор систематизував теоретичні положення логіки, теорії аргументації та методів аналізу інформації. На думку вченого, критичне мислення являє собою особливий тип рефлексивної діяльності, спрямованої на вдосконалення власного мислення через свідоме застосування логічних принципів, аргументаційних процедур та наукових методів пізнання. Дослідник також виділяє низку особистісних характеристик, необхідних для ефективного критичного мислення, серед яких поінформованість, інтелектуальна допитливість, відкритість до альтернативних поглядів, об'єктивність, готовність визнавати власні помилки та наполегливість у пошуку розв'язання проблем (Тягло О.В., 2017).

О. Тягло наголошує, що якість мисленнєвої діяльності безпосередньо залежить від здатності людини поєднувати логічний аналіз, синтез інформації, інтерпретацію фактів та аргументоване обґрунтування висновків. Такий підхід відповідає сучасним науковим уявленням про критичне мислення як інтегровану когнітивну компетентність, що поєднує

аналітичні навички, рефлексію, оцінювання доказів та здатність до аргументованого судження (Тягло О.В., 2017).

Розглядаючи визначення критичного мислення, важливо також зазначити основні підходи на яких вони спираються: філософський (логіко-епістемологічний) підхід; когнітивно-навичковий, диспозиційний та метакогнітивний.

Філософський (логіко-епістемологічний) підхід зосереджений на аналізі логічної структури аргументації та процесі встановлення істини. Мислитель розглядається як дослідник, завданням якого є критична оцінка достовірності знань, виявлення логічних помилок та оперування верифікованими доказами. Представниками цього підходу постають: Dwyer, Max Black (пов'язав критичне мислення з теорією аргументації та логікою), Robert H. Ennis (визначив критичне мислення як дисципліноване раціональне мислення, спрямоване на прийняття рішень). До сучасних епістемологів відносять: Harvey Siegel, Douglas McPeck, Richard Paul (розробив концепцію критичного мислення в якій зазначав про здатність мислити неупереджено, виходячи за межі власного еґо та соціоцентричності) (Dwyer, C. P., 2023).

Соціокультурний підхід розглядає критичне мислення як здатність до аналізу інформації взаємодії особистості із соціальним середовищем, культурними нормами та історичним контекстом. Процес мислення формується шляхом комунікації та засвоєння культурного досвіду. Представниками цього підходу зазначають Lipman, Linda Elder та інші. До українських дослідників цього підходу відносять: М. Смульсон, О. Пометун, І. Сущенко (Lipman, M., 1991).

Когнітивно-навичковий підхід акцентує увагу на операційній стороні критичного мислення. Відповідно до класифікації Facione (1990), ключовими навичками є аналіз, оцінювання, інтерпретація, інференція, пояснення та самостійна регуляція. Dwyer (2023) визначає критичне мислення як метакогнітивний процес, що через цілеспрямоване рефлексивне судження підвищує вірогідність логічного розв'язання

проблеми або обґрунтованого висновку. Цей підхід домінує більш у педагогічній психології (Facione, P. A., 2023).

Диспозиційний підхід зміщує фокус від того, що людина вміє, до того, як вона схильна мислити. Bensley (2023) наполягає, що оцінювання критичного мислення має включати мотиваційно-диспозиційні аспекти. Demir (2022) описує диспозиції критичного мислення як стійкі особистісні схильності, тобто відкритість до нових ідей та наполегливість у вирішенні складних проблем. Цей підхід критичного мислення наближається до сутності психології особистості та з рисами характеру (Bensley, D. A., 2023).

Метакогнітивний підхід об'єднує перші два. Rivas, Saiz & Ossa (2022) доводять, що критичне мислення потребує не лише наявності навичок, але й здатності людини усвідомлювати власні розумові процеси та регулювати їх (Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C., 2022).

Відповідно до підходів, розглядаючи структуру критичного мислення як психологічного феномена, можна так само виділити трикомпонентні аспекти: 1) Когнітивний, який охоплює навички аналізу, синтезу, оцінювання і виведення умовиводів; 2) Метакогнітивний, що передбачає самомоніторинг, рефлексію та свідому корекцію стратегій мислення; 3) Мотиваційно-диспозиційний, який відображає особистісну схильність до критичного ставлення, відкритість, прагнення до обґрунтованості суджень (Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C., 2022).

Критичне мислення (КМ) відіграє фундаментальну роль у формуванні інтелектуальної автономії особистості. Byerly (2024) пропонує модель «самоповаги» в пізнанні, тобто людина з інтелектуальною автономією чинить опір маніпуляціям як ззовні, так і зсередини (мотивованим ірраціональності). На думку автора саме КМ є психологічним інструментом такого захисту (Byerly, T. R., 2024).

Таким чином, критичне мислення є складним психологічним феноменом особистості, що включає когнітивний, метакогнітивний і мотиваційно-диспозиційний підходи. Воно вкорінене в особистісних рисах,

насамперед у відкритості до досвіду та нерозривно пов'язане із психологічним благополуччям, інтелектуальною автономією та здатністю до усвідомленої саморегуляції.

1.3. Феномен автономії мислення та його порушення в цифровому середовищі

Концепція автономії мислення є однією з ключових у філософській і психологічній традиції. Ще у добу Просвітництва ідея самостійного, незалежного мислення стала центральною у формуванні суб'єктності людини. У сучасному академічному дискурсі ця ідея отримала операційне оформлення в понятті «епістемічна автономія» – здатності особистості самостійно формувати переконання на основі власного критичного аналізу, а не лише покладаючись на зовнішні авторитети (Matheson, 2022). Як зазначає Matheson (2022), “автономна людина в епістемічному сенсі – це та, хто визначає траєкторію власного інтелектуального життя самостійно”.

Kawall (2024) розширює це трактування, стверджуючи, що епістемічна автономія не є суто індивідуалістичним феноменом: вона реалізується в соціальному контексті, через участь у спільних пізнавальних практиках та прагнення до колективних епістемічних цілей (Kawall, J., 2024). Таке розуміння є особливо важливим в умовах цифровізації, коли межі між індивідуальним і соціально сконструйованим знанням стають дедалі більш розмитими (Kawall, J., 2024).

У психологічній науці автономія мислення розглядається як компонент метакогнітивних здібностей людини – здатності усвідомлювати, контролювати та регулювати власні пізнавальні процеси. Метакогнітивна обізнаність передбачає розуміння того, коли і як зовнішні чинники – зокрема, технологічні системи – впливають на процеси мислення та формування суджень. У сучасному дослідженні, присвяченому психологічним аспектам людини та ШІ, підкреслюється, що збереження психологічної автономії вимагає здатності розпізнавати, коли наші думки, емоції або бажання можуть бути штучно обумовлені (Fawns, T., 2022).

Цифрове середовище виступає якісно новим контекстом для

функціонування автономії мислення. Talaifar Lowery (2023) виокремлюють чотири основні загрози, які сучасні цифрові технології становлять для свободи особистості: обмеження приватності та анонімності, зміни у пам'яті та пізнавальних процесах, поведінкове підкріплення зі зменшенням випадковості, а також дисбаланс у втіленні та ієрархіях ідентичності.

Зазначені механізми безпосередньо впливають на здатність суб'єкта мислити самостійно, формуючи так звані «алгоритмічні умови» для пізнавальної діяльності (Talaifar, S., & Lowery, B. S., 2023).

Ключовим механізмом порушення автономії мислення в цифровому середовищі є феномен когнітивного розвантаження (cognitive offloading) – делегування когнітивних функцій зовнішнім технологічним системам. Gerlich (2025) у масштабному дослідженні за участю 666 респондентів різних вікових груп виявив значущу негативну кореляцію між частотою використання ШІ технологій і рівнем критичного мислення, опосередковану підвищеним когнітивним розвантаженням (Gerlich, M., 2025). При цьому молодші учасники демонстрували вищий рівень залежності від ШІ та нижчі показники критичного мислення порівняно зі старшими (Gerlich, M., 2025).

Дослідження Stadler, Bannert & Sailer (2024) підтвердили, що використання ChatGPT під час навчальних завдань суттєво знижує когнітивне навантаження, однак одночасно призводить до погіршення якості аргументації та зменшення глибини міркувань (Stadler, M., Bannert, M., & Sailer, M., 2024).

Важливим психологічним механізмом порушення автономії є ефект автоматизованого упередження – тенденція надмірно покладатися на рекомендації автоматизованих систем навіть за наявності суперечливих свідчень. Дослідження продемонструють, що особи, які слідували рекомендаціям упередженого ШІ, відтворювали ті самі помилки у судженнях, що й алгоритм, навіть знаючи про його потенційну ненадійність. Це явище свідчить про те, що ШІ здатний не лише поширювати упередження, але й підсилювати їх у людській свідомості

через механізми автоматичного довіреного ставлення (Logg, J. M., Minson, J. A., & Moore, D. A., 2019).

Таким чином, феномен автономії мислення у цифровому середовищі є комплексним утворенням, що знаходиться на перетині епістемологічних, психологічних і соціальних процесів. Його порушення відбувається через взаємодію зовнішніх алгоритмічних механізмів (фільтрувальні бульбашки, автоматизоване упередження, петлі зворотного зв'язку) з внутрішніми психологічними схильностями (когнітивне розвантаження, метакогнітивна пасивність, ерозія критичного мислення). Для цілей нашого дослідження ключовим є те, що студентська аудиторія, активно взаємодіючи зі штучним інтелектом у навчальному процесі, є особливо вразливою до описаних механізмів, що зумовлює актуальність вивчення суб'єктивного сприйняття власної когнітивної автономії в умовах ШІ-опосередкованого навчання (Kasneci, G., 2023).

1.4. Методологічні основи створення методів емпіричного дослідження

Методологічною основою створення опитувальника та напівструктурованого інтерв'ю стали сучасні підходи когнітивної психології, концепція когнітивного делегування та активного використання штучного інтелекту. Конструювання питань базувалися на основі концепції критичного мислення Robert Ennis, теорії когнітивного делегування, а також підходів до вивчення технологічної залежності, представлених у роботах Kimberly Young та сучасних дослідженнях штучного інтелекту (Ennis, R. H., 1985).

Базовим теоретичним підґрунтям дослідження стала концепція критичного мислення Robert Ennis, який визначав критичне мислення як «обґрунтоване та рефлексивне мислення, спрямоване на прийняття рішень щодо того, у що вірити або як діяти». У межах даного підходу особлива увага приділяється здатності особистості аналізувати інформацію, перевіряти достовірність джерел, оцінювати аргументацію та здійснювати самостійні висновки. Саме тому при створенні опитувальника та питань

інтерв'ю були включені блоки, спрямовані на виявлення особливостей перевірки інформації, рівня довіри до відповідей штучного інтелекту, а також змін у процесах аналізу та оцінювання інформації після початку активного використання ШІ (Ennis, R. H., 1985).

Окремим методологічним орієнтиром стала концепція когнітивного делегування, відповідно до якої людина переносить частину когнітивних функцій на зовнішні цифрові системи. Сучасні дослідження демонструють, що регулярне використання генеративного штучного інтелекту може знижувати інтенсивність самостійного аналізу інформації та сформувати звичку до швидкого отримання готових рішень (Kasneci et al., 2023). У зв'язку з цим до структури інтерв'ю були включені питання, спрямовані на виявлення ролі ШІ у процесі прийняття рішень, частоти звернення до інтелектуальних систем та проявів автоматизованого використання ШІ у повсякденних ситуаціях (Kasneci, G., 2023).

Для дослідження можливих проявів залежності від штучного інтелекту використовувалися окремі положення концепції технологічної та інтернет залежності Kimberly Young. У працях дослідниці «залежність» розглядається як форма поведінкової адикції, що характеризується нав'язливим зверненням до цифрових технологій, психологічним дискомфортом при неможливості їх використання та поступовим зростанням залежності від зовнішнього цифрового середовища. Враховуючи це, до інтерв'ю були включені питання, які дозволяли виявити автоматичність звернення до ШІ, труднощі у виконанні окремих завдань без його використання, а також рівень психологічної довіри до алгоритмічної системи (Young, K. S., 2004).

Крім того, при створенні інструментарію враховувалися сучасні дослідження впливу генеративного штучного інтелекту на когнітивні процеси людини. Дослідники наголошують, що надмірне використання ШІ може сприяти зниженню рефлексивності мислення, послабленню навичок критичного аналізу та формуванню ефекту automation bias – схильності довіряти автоматизованим системам без додаткової перевірки інформації

(Baird & Maruping, 2021). Саме тому структура опитування та інтерв'ю була побудована таким чином, щоб виявити не лише поведінкові аспекти використання ШІ, а й суб'єктивні зміни у процесах мислення, оцінювання інформації та прийняття рішень (Baird, A., & Maruping, L. M., 2021).

Висновки до розділу 1

У межах першого розділу було проаналізовано історію виникнення та етапи розвитку штучного інтелекту, що дозволило простежити поступову трансформацію ШІ від теоретичних концепцій до інтеграцій у повсякденне використання. Особливого значення набули сучасні генеративні мовні моделі (ChatGPT, Claude, NotebookLM тощо), які суттєво розширили можливості людини щодо аналізу інформації, генерації текстів, зображень, відео та автоматизації діяльності.

Також було здійснено теоретичний аналіз критичного мислення як психологічного феномену особистості. Встановлено, що критичне мислення є складним багатовимірним конструктом, який поєднує когнітивні, метакогнітивні та мотиваційно-диспозиційні компоненти. Аналіз класичних і сучасних підходів дозволив визначити, що критичне мислення може інтерпретуватися через декілька взаємодоповнювальних перспектив.

Зокрема було розглянуто феномен автономії мислення та особливості його порушення в цифровому середовищі. Одним із ключових механізмів порушення виступає когнітивне розвантаження (cognitive offloading) та ефект автоматизованого упередження (automation bias). Унаслідок цього людина може поступово втрачати здатність до незалежної оцінки інформації та некритично сприймати результати, запропоновані технологіями.

Методологічною основою для створення емпіричного дослідження стали сучасні підходи когнітивної психології, концепція когнітивного делегування та активного використання штучного інтелекту. Конструювання питань базувалися на основі концепції критичного

мислення Роберта Енніса, а також підходів до вивчення технологічної залежності Кімберлі Янг.

Таким чином, результати теоретичного аналізу дозволяють зробити висновок, що критичне мислення та автономія мислення є взаємопов'язаними психологічними конструктами, які забезпечують здатність особистості до самостійного пізнання. Водночас активне використання штучного інтелекту можуть створюють потенційні ризики до формування когнітивної залежності та зниження самостійності мислення. Саме тому особливої актуальності набуває емпіричне дослідження особливостей сприйняття автономності та критичності мислення студентами в контексті використання штучного інтелекту, що й визначає логіку подальшого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ АВТОНОМНОСТІ ТА КРИТИЧНОСТІ МИСЛЕННЯ КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Методологічні засади та етапи емпіричного дослідження

Розглядаючи теоретичні положення про стрімкий розвиток та надмірне користування штучний інтелектом, постає питання щодо його впливу на свідомість та функції мислення людей і в даному випадку цілком доцільно використовувати емпіричні методи дослідження, оскільки вони показують статистичні дані теоретичної моделі.

З метою дослідження впливу використання штучного інтелекту на автономію критичного мислення, було проведено емпіричне дослідження, у якому було поєднано кількісні та якісні методи. Дослідження проводилося у декілька основних етапів, а саме:

- Ознайомлення з теоретичними матеріалами – концепціями та підходами автономії критичного мислення, а також поняття штучного інтелекту;

- Розробка інструментарію. Було вирішено об'єднати кількісне та якісне дослідження, а саме було створено авторське опитування (див. Додаток А) та питання інтерв'ю (див. Додаток Б). Питання охоплювали взаємовплив ШІ та критичного мислення, питання були максимально чітко сформульовані й коректно поставленні;

- Характеристика вибірки. До участі як в опитуванні так і в інтерв'ю взяли участь 20 осіб, віком від 18 до 25 років, з них 11 осіб жіночої статі та

9 чоловічої. Більшість респондентів територіально знаходяться в місті Київ та мають статус студентів вищого навчального закладу. Також респондентів було поділено на тих хто часто/в більшості випадків та рідко / або ніколи використовують штучний інтелект;

– Створення та проведення опитування. Опитування проводилося в квітні – травні 2026 року в онлайн-форматі через Google Forms. Всі респонденти були проінформовані про добровільність участі та змогу відмовитися від проходження в будь-який момент часу, збереження конфіденційності відповідей респондентів та не використання їх ніде крім поза межами даного дослідження;

– Напівструктуроване інтерв'ю. Метою якісного доповнення кількісних даних було проведено напівструктурованого інтерв'ю для них самих респондентів. Важливим уточненням є те, коли саме було проведене інтерв'ю до/після проходження опитування;

– Обробка та аналіз даних. Результати отримані від кількісного методу (опитувальника) було опрацьовано за допомогою використання таблиць Excel, для структурування та подальшої підготовки обробки даних, а також був проведено кореляційний аналіз за допомогою Jamovi 2.4.8., для визначення значущих зв'язків між використанням штучного інтелекту на різні блоки критичного мислення; Для транскрибування відповідей інтерв'ю, було використано програму CliptoAI 1.1.4.

2.2. Обґрунтування методів, характеристика та процедура емпіричного дослідження

Попередньо ознайомившись з методологічними засадами емпіричного дослідження було сформовано комплексний підхід, який поєднував онлайн опитування та напівструктуроване інтерв'ю. Поєднання кількісного та якісного методів дозволило отримати як загальні тенденції використання штучного інтелекту, так і більш глибоке розуміння суб'єктивного досвіду респондентів, пов'язаного зі змінами у процесах мислення, аналізу інформації та прийняття рішень. Сучасні психологічні дослідження вказують на більшу результативність комплексного підходу. Також

дослідники зазначають, що вивчення впливу генеративного штучного інтелекту на когнітивні процеси є недостатньо ефективним у межах лише стандартизованих методик, оскільки значна частина змін проявляється у суб'єктивному сприйнятті.

Важливим рішенням у проведенні комплексного емпіричного дослідження стало питання, який метод буде проведений першим: інтерв'ю чи опитування, оскільки в залежності від того, який метод буде першим могли дещо відрізнятись результати дослідження. Проводячи опитування першим, будуть отриманні більш чіткі статистичні дані. Було прийняте рішення поділити респондентів на дві групи: перша група проходила спочатку опитувальник, а потім інтерв'ю; друга група спочатку давала відповіді на інтерв'ю, а потім проходила опитувальник.

Онлайн-опитування було обрано як один з етапів збору даних, оскільки цей формат дозволяє швидко отримати інформацію щодо характеру використання штучного інтелекту та рівня залученості респондентів. Використання цифрового формату є особливо доцільним у дослідженнях молодіжної аудиторії, а саме студентської вибірки, яка активно взаємодіє з онлайн-середовищем та технологіями штучного інтелекту. Крім того, онлайн-формат забезпечує відносну анонімність, що знижує вплив соціально бажаних відповідей та підвищує відкритість респондентів щодо власного досвіду використання ШІ. З розвитком цифрового середовища популяризувалися дистанційні форми збору даних, що значно збільшили масовість, інтернаціональність, швидкість, тобто одним словом ефективність збору даних у соціологічних та психологічних дослідженнях, особливо в умовах аналізу взаємодії людини з генеративним штучним інтелектом.

Опитування проводилося за допомогою платформи Google Forms, що дозволило стандартизувати процес збору інформації та забезпечити однакові умови проходження для всіх учасників. Структура опитувальника складається зі вступу (титульна сторінка, де була представлена тема дослідження, інформація про дослідника, була також прикріплена

електронна адреса для зворотнього зв'язку, опис, який конструкт вимірюється та примітка про конфіденційність отриманої інформації); далі йшли стандартні питання для ранжування (стать, вік, студент/ні, електронна пошта або інший месенджер для проходження другого етапу дослідження). На другій сторінці Google Forms був блок пов'язаний із частотою використання штучного інтелекту, питання розподіляло респондентів на дві категорії: 1) Ті хто використовує ШІ кожен день або кілька разів на тиждень та 2) Ті хто не використовує ШІ майже ніколи або дуже рідко (кілька разів на місяць). Обираючи як часто респонденти використовують ШІ (Дуже часто, Іноді, Рідко, Ніколи), учасникам показувало відповідні питання. Основна частина опитувальника складалася з 10 питань для двох груп. Питання були сумісними з питаннями інтерв'ю та були розподілені на 3 блоки, кожен з яких був спрямований на виявлення окремих аспектів, а саме: Критичне мислення (КМ), Автономія мислення (АМ) та Залежність від ШІ (ЗШІ).

Перший блок «Критичне мислення» досліджує рівень критичного ставлення респондента до інформації, яку він отримує від штучного інтелекту, а також здатність аналізувати, перевіряти та оцінювати достовірність відповідей ШІ, а не сприймати їх автоматично як правильні. Блок дозволяє визначити, наскільки студент зберігає аналітичність мислення під час взаємодії з ШІ. Другий блок досліджує здатність респондента зберігати самостійність у процесі мислення, прийняття рішень та виконання завдань без допомоги штучного інтелекту. Він дозволяє оцінити рівень когнітивної автономії та незалежності мислення. Третій блок був спрямований на виявлення ознак психологічної та поведінкової залежності від використання штучного інтелекту. Він оцінює частоту звернення до ШІ, потребу у його використанні та емоційний дискомфорт за відсутності доступу до нього (Додаток А).

У структурі опитувальника використовувалися шкальний тип запитань, а саме шкала Лайкерта, де респондент повинен обрати відповідь на твердження від 1 до 5, де 1 – це повністю не згоден, 2 – скоріше не згоден,

3 – частково згоден, 4 – скоріше згоден, 5 – повністю згоден. Шкала Лайкерта робить опитування більш ефективним, перетворюючи суб'єктивні думки на чіткі, вимірюванні дані. Учасники швидко розуміють принцип оцінювання (від повністю згоден, до повністю не згоден), що збільшує відсоток конкретно наданої відповіді. Також шкала дозволяє оцінити не тільки сам факт ставлення до питання, а й його інтенсивність. Оскільки відповіді в опитуванні є стандартизованими, їх можна легко перевести в бали та провести статистичні методи виявлення закономірностей.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало проведення напівструктурованого інтерв'ю. Вибір проведення напівструктурованого методу дослідження був зумовлений необхідністю отримання більш глибокі дані щодо суб'єктивного досвіду респондентів та особливостей їхнього критичного мислення. Напівструктуроване інтерв'ю поєднує попередньо визначену структуру запитань із можливістю уточнення окремих відповідей та розширення тем, які виникають у процесі бесіди. У сучасних якісних дослідженнях цей метод вважається одним із найбільш ефективних інструментів вивчення когнітивних процесів, цифрової поведінки та змін у мисленнєвій діяльності особистості.

Структура інтерв'ю включала чотири основні тематичні блоки: – Перший блок був присвячений особливостям критичного мислення респондентів та їхнім практикам перевірки інформації, отриманої від штучного інтелекту. У межах цього блоку досліджувалося, чи аналізують учасники відповіді ШІ, чи перевіряють інформацію через додаткові джерела та наскільки довіряють алгоритмічним відповідям;

– Другий блок був присвячений вивченню автономії мислення та ролі штучного інтелекту у прийнятті рішень. Особлива увага приділялася ситуаціям, у яких респонденти використовували ШІ як основне джерело допомоги або підтримки при вирішенні складних завдань;

– Третій блок інтерв'ю був спрямований на виявлення можливих проявів залежності від штучного інтелекту. У межах цього блоку досліджувалися частота автоматичного звернення до ШІ, труднощі при

виконанні окремих завдань без використання штучного інтелекту, а також рівень психологічного дискомфорту в ситуаціях відсутності доступу до ШІ. Дослідження розглядає цифрову залежність як процес поступового делегування когнітивних функцій зовнішнім системам. Цей підхід узгоджується з сучасними науковими тенденціями, що аналізують технологічну поведінку людини в контексті взаємодії з цифровими середовищами;

– Четвертий блок інтерв'ю стосувався суб'єктивного сприйняття когнітивних змін, які виникли після початку регулярного використання ШІ. Зокрема, учасники описували зміни у здатності до концентрації, самостійного аналізу інформації, рефлексії та формування власних висновків (Додаток Б).

Проведення інтерв'ю здійснювалося комбіновано, тобто з деякими респондентами відбувалася офлайн зустріч, а з деякими дистанційно за допомогою платформ Google Meet, Zoom та Telegram. Офлайн формат був обраний як основний, оскільки він краще дозволяє зрозуміти співбесідника та налаштувати респондентів на кращий емоційний контакт й підвищує концентрацію під час проведення інтерв'ю. Онлайн-формат був обраний з огляду на доступність, гнучкість організації та зручність для респондентів. Тривалість одного інтерв'ю становила від 15 до 30 хвилин залежно від обсягу відповідей учасників та рівня деталізації їхнього досвіду. Перед початком дослідження респонденти були проінформовані про мету роботи, добровільний характер участі та принципи конфіденційності. Усі учасники надали усну згоду на участь у дослідженні та обробку отриманих даних у даному дослідженні.

Фіксація відповідей здійснювалася шляхом аудіозапису, а також текстових нотаток за згодою респондентів, до яких потім було застосовано транскрибування. Отримані матеріали були систематизовані та підготовлені до подальшого тематичного аналізу.

Обробка результатів онлайн-опитування проходив у декілька етапів. Після завершення збору даних відповіді респондентів були перенесені з

онлайн-платформи у Excel таблицю для подальшого аналізу, зокрема для статистичного аналізу у Jamovi 2.4.8. На першому етапі був здійснений розподіл на дві групи респондентів по частоті використання ШІ, оскільки між результати відповідей буде проведення порівняння. На другому етапі було проведено кодування результатів, тобто кожному варіанту відповіді за шкалою Лайкерта було присвоєно числове значення, що дозволило провести кількісний аналіз отриманих даних. Для тверджень з оберненим змістом (питання 4 та 9) здійснювалося реверсивне кодування відповідей з метою забезпечення коректності подальших розрахунків. Після закодовування проводилося підрахунок середніх значень по кожному блоку «Критичне мислення», «Автономія мислення», «Залежність від ШІ» та переведення їх у значення індексів середніх значень.

Обробка результатів інтерв'ю здійснювалася методом якісного аналізу. Після проведення інтерв'ю відповіді респондентів були транскрибовані та систематизовані. Далі проводився тематичний аналіз висловлювань учасників, тобто виділялися ключові смислові категорії, повторювані теми, установки та особливості ставлення до використання штучного інтелекту.

У процесі аналізу відповідей були виділені основні смислові категорії, пов'язані з довірою до штучного інтелекту, делегуванням процесів мислення, автоматичним зверненням до ШІ, змінами у самостійному аналізі інформації та особливостями прийняття рішень. Подібний підхід дозволив не лише описати окремі поведінкові тенденції, але й дослідити внутрішні психологічні механізми взаємодії людини зі штучним інтелектом. Отримані якісні дані порівнювалися з результатами онлайн-опитування для більш глибокого розуміння досліджуваного явища та підтвердження виявлених тенденцій.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було здійснено цілісне обґрунтування та організацію емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення сприйняття автономності та критичності мислення в контексті використання штучного інтелекту.

Важливим внеском цього розділу стало визначення методології дослідження, у межах якого сформовано кількісний та якісний підходи. Онлайн-опитування дало змогу зафіксувати загальні тенденції, а напівструктуроване інтерв'ю дозволило поглибити знання про суб'єктивний досвід респондентів, їхні установки, способи взаємодії з ШІ та внутрішні зміни у способах мислення. Отже, комплексний підхід дозволив охопити не лише широту, а й змістовну глибину щодо аналізу даного дослідження.

Окремо слід відзначити, що інструментарій дослідження був побудований на основі чітко визначених змістових блоків. Авторське опитування та питання інтерв'ю були структуровані таким чином, щоб охопити три основні блоки: критичне мислення, автономію мислення та залежність від ШІ. До участі в опитуванні та інтерв'ю було залучено 20 осіб віком від 18 до 25 років, що дозволило працювати з однорідною за віком групою студентів.

Надалі дані отримані з опитувальника були підготовлені для статистичної обробки в Jamovi 2.4.8., що створює підґрунтя для виявлення значущих зв'язків між змінними а відповіді інтерв'ю було транскрибовано за допомогою програми CliptoAI 1.1.4., які пройшли тематичний аналіз, що дозволило структурувати дані.

У підсумку було закладено міцну емпіричну основу для подальшого аналізу результатів і формулювання висновків щодо того, як саме взаємодія зі штучним інтелектом може впливати на когнітивну самостійність особистості в сучасному цифровому середовищі.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ АВТОНОМНОСТІ ТА КРИТИЧНОСТІ МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 3.1.

Аналіз та інтерпретація результатів

Провівши комплексне емпіричне дослідження на тему “Сприйняття автономії та критичності мислення у контексті використання штучного інтелекту студентами”, було отримано кількісні та якісні дані, за допомогою яких можна здійснювати аналіз та інтерпретації даних і вже базуючись на цих показниках робити статистично значимі висновки й рекомендації.

Розглядаючи отримані кількісні дані за допомогою авторського опитувальника, участь в якому взяли 20 осіб, з яких 11 осіб жіночої статі та 9 чоловічої (*Рисунок 1*).

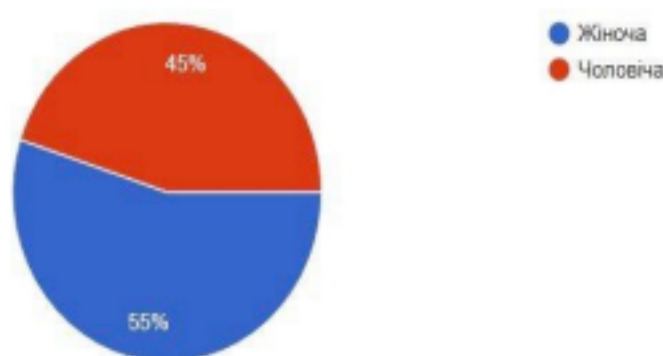


Рисунок 1. Розподіл респондентів за статтю (у відсотках, n=20) Вікова категорія респондентів варіювалася від 18-25 років, такий віковий діапазон дозволив краще оцінити невелику вибірку. На графіку можна побачити, що найбільший відсоток склали респонденти від 21-23 років, на другому місці

за кількістю респондентів постає віковий діапазон 18 років. Важливо зауважити, що вибірку складали загалом студенти (Рисунок 2).

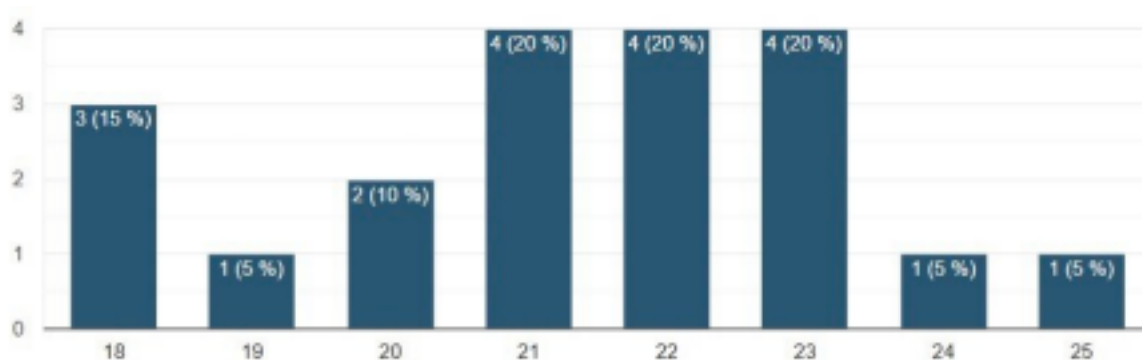


Рисунок 2. Розподіл вибірки за віком (абсолютні значення та відсоток, n=20)

Перед початком статистичного аналізу важливо визначити таку змінну як наскільки часто респонденти використовують штучний інтелект: Дуже часто (щодня), Іноді (кілька разів на тиждень), Дуже рідко (кілька разів на місяць) та Ніколи (або раз на рік) (Рисунок 3). В даному питанні було запропоновані такі сфери застосування як: навчання, робота, повсякденність та інше, для полегшення та точності наданої відповіді.

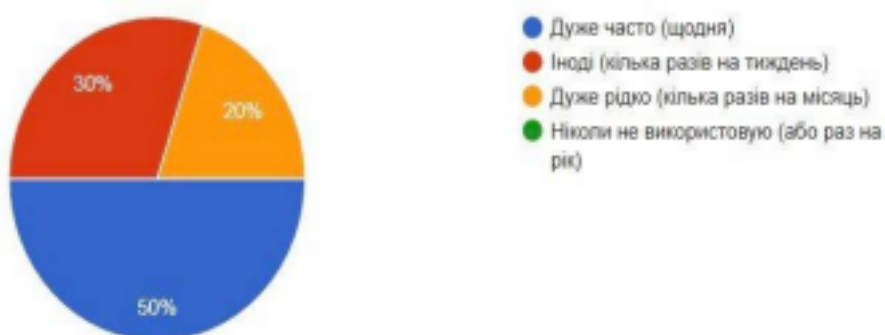


Рисунок 3. Розподіл вибірки за частотою використання ШІ (у відсотках, n=20)

За даним рисунком 3, можна побачити, що більшість респондентів (50%) використовують штучний інтелект на постійній основі (щодня), менший відсоток становить респондентів, що використовують штучний інтелект кілька разів на тиждень (30%) та 20% становлять респонденти, які

дуже рідко звертаються до ШІ (кілька разів на місяць), респондентів, що зовсім не користувалися ШІ або використовують його раз на рік не було.

Після цього було проведене ранжування респондентів на дві групи, в залежності від їх відповідей щодо частоти використання штучного інтелекту. До першої групи входили респонденти, що використовують ШІ «Дуже часто (щодня)» та «Іноді (кілька разів на тиждень)», а до другої входять ті респонденти, які використовують ШІ «Дуже рідко (кілька разів на місяць)» або «Ніколи». До першої групи було віднесено 16 осіб, до другої 4 особи. Незважаючи на нерівність розподілу, було проведено статистичний аналіз даних.

Після розподілу респондентів на групи, було підраховано середні значення респондентів за кожним критерієм, а саме: Критичне мислення; Автономія мислення; Залежність від ШІ (Таблиця 1).

Таблиця 1

Середні значення респондентів першої групи за критеріями (абсолютні значення)

Середні значення	КМ	АВ	ЗШІ
	15,125	12,625	8,68

Максимальна кількість балів, які можна було набрати у шкалі Критичне мислення (КМ) становить 20 балів, у шкалі Автономія мислення (АВ) = 15 балів, а у шкалі Залежності від ШІ (ЗШІ) також = 15 балів. Однак важливо зауважити, що в перших двох шкалах доцільними є високі показники, тобто чим більший показник тим ліпшими вони показують наявність критичності та автономності мислення у респондентів відносно використання ШІ. При тому у останній шкалі «Залежності від ШІ» чим нижчий становить показник, тим ліпше, оскільки відповіді на них показують відносну незалежність у використанні штучного інтелекту. Тож за даними з Таблиці 1, можна побачити, що респонденти Групи 1 (активні користувачі ШІ), мають такі показники середніх значень: Критичне

мислення (КМ) – 15 балів; Автономія мислення (АМ) – 13 б.; Залежність від ІІІ (ЗІІІ) – 9 б. Отримані результати вказують на відносно великі показники критичності та автономії мислення студентів при активному використанні штучного інтелекту, що може свідчити про те, що активне використання ІІІ не призводить до суттєвого зниження рівня критичності та автономії мислення, а показник залежності від ІІІ (9 б.) залишається на помірному рівні, не досягаючи критичних значень.

Переходячи до розгляду другої групи (не активні користувачі ІІІ), бачимо такі середні показники за кожним блоком: Критичне мислення; Автономія мислення; Залежність від ІІІ (Таблиця 2).

Таблиця 2

Середні значення респондентів другої групи по критеріям (абсолютні значення, n=20)

Середні показники	КМ	АВ	ЗІІІ
	15,75	14,25	5,25

Як і у першій групі максимальна кількість балів, які можна було набрати у шкалі Критичне мислення (КМ) становить 20 балів, у шкалі Автономія мислення (АВ) = 15 балів, у шкалі Залежності від ІІІ (ЗІІІ) також = 15 балів. Порівнюючи з активними користувачами ІІІ, друга група має дещо кращі результати середніх значень: Критичне мислення (КМ) – 16 балів; Автономія мислення (АМ) – 14 б.; Залежність від ІІІ (ЗІІІ) – 5 б. Дані показники вказують на вищий рівень збереженості когнітивних ресурсів у цій групі. Більш розвинуте критичне мислення та автономія свідчать про готовність суб'єкта самостійно аналізувати інформацію, формулювати судження та відстоювати власну позицію без допомоги ІІІ.

Проаналізувавши отримані дані з авторського опитувальника по двом групам, важливо провести додатковий статистичний аналіз вимірювання конструкта, оскільки питання опитувальника є неперевіреною.

Для перевірки нормальності розподілу даних було використано критерій Шапіро-Уїлка (внесені дані респондентів були переведені у індекси середніх показників за кожним критерієм). Результати показали, що індекс критичного мислення (ІКМ) становить ($W = 0.768$; $p < .001$) та індекс автономії мислення (ІАМ) становить ($W = 0.637$; $p < .001$) мають статистично значущі відхилення від нормального розподілу. Водночас індекс залежності від штучного інтелекту (ІЗШІ) становить ($W = 0.918$; $p = 0.090$), що продемонстрував розподіл, наближений до нормального (Таблиця 3).

Таблиця 3

Описова статистика нормальності розподілу ($p > 0.05$ розподіл нормальний; $p < 0.05$ не нормальний)

	ІКМ	ІАМ	ІЗШІ
Шапіро-Вілکا W	0.768	0.637	0.918
Шапіро-Вілکا p	< .001	< .001	0.090

У зв'язку з ненормальним розподілом частини змінних, невеликим обсягом вибірки та порядковим характером змінної частоти використання ШІ для подальшого аналізу було використано непараметричний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (Таблиця 4).

Таблиця 4

Кореляційна матриця Спірмена

		Частота використан ня ШІ	ІКМ	ІАМ
ІКМ	Спірмена ρ (rho) df(ступенів свободи) p-значення	-0.152 18 0.523	—	—

IAM	Спірмена ρ (rho) df(ступенів свободи) p-значення	-0.251 18 0.285	-0.433 18 0.057	—
ІЗШ	Спірмена ρ (rho) df(ступенів свободи) p-значення	0.335 18 0.149	0.197 18 0.406	-0.50 9* 18 0.022

Примітка: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Для перевірки взаємозв'язку між частотою використання штучного інтелекту та показниками критичного мислення, автономії мислення й залежності від ШІ було проведено кореляційний аналіз Спірмена.

Ступені свободи (df) – відображають обсяг незалежної інформації, що використовується для розрахунку статистичного критерію, в даному аналізі він становить 18, що вказує на стабільніший результат.

За результатами аналізу статистично значущого зв'язку між частотою використання ШІ та індексом критичного мислення не виявлено (ρ (rho) = -0.152; p = 0.523). Також не було встановлено статистично значущого взаємозв'язку між частотою використання ШІ та індексом автономії мислення (ρ (rho) = -0.251; p = 0.285).

Між частотою використання ШІ та індексом залежності від ШІ було виявлено слабкий позитивний зв'язок ρ (rho) = 0.335; p = 0.149, проте він не досяг рівня статистичної значущості.

Водночас було встановлено статистично значущий помірний негативний зв'язок між індексом автономії мислення та індексом залежності від ШІ (ρ = -0.509; p = 0.022), що свідчить про тенденцію до зниження автономії мислення зі зростанням залежності від штучного інтелекту. Отримані результати можуть бути обумовлені невеликим обсягом вибірки та потребують подальшої перевірки на ширшій вибірці респондентів.

Оскільки тема дослідження наразі є досить актуальною, тож

опитувальник міг потенційно претендувати на розробку психометричної методики. Для цього була проведена перевірка внутрішньої узгодженості α Кронбаха авторського опитувальника. Аналіз проводився окремо для шкал «Критичне мислення», «Автономія мислення», «Залежність від ШІ» (Таблиця 5).

Таблиця 5

Аналіз надійності α Кронбаха шкали «Критичне мислення», «Автономія мислення», «Залежність від ШІ»

	α Кронбаха
КМ	0.485
АМ	-0.624
ІЗШІ	0.595

Примітка: (≥ 0.90 – дуже висока узгодженість; < 0.60 – низька узгодженість).

Для перевірки внутрішньої узгодженості шкали «Критичне мислення» було використано коефіцієнт α Кронбаха. Отримане значення $\alpha = 0.485$ свідчить про помірний рівень внутрішньої узгодженості, що може бути пов'язано з невеликою кількістю пунктів шкали та обмеженим обсягом вибірки ($n = 20$). Оскільки опитувальник має авторський та пілотажний характер, отримані результати вважаються допустимими для подальшого дослідження.

Для шкали «Автономність мислення» початковий показник α Кронбаха становив $= -0.624$, що свідчило про відсутність внутрішньої узгодженості між пунктами шкали. Аналіз кореляцій пунктів із загальною шкалою показав негативний зв'язок одного з тверджень («Я можу самостійно приймати складні рішення без допомоги ШІ») із сумарним показником шкали, що вказувало на необхідність реверсивного перекодування або вилучення даного пункту. При інверсії цього питання інверсії не було

виявлено значних змін. Після виключення проблемного твердження показник внутрішньої узгодженості підвищився до $\alpha = 0.595$. Отримане значення свідчить про помірний рівень надійності шкали, який можна вважати допустимим з огляду на авторський характер методики, невелику кількість пунктів та малий обсяг вибірки ($n = 20$).

Для шкали «Залежність від ШІ» після аналізу було вилучено одне твердження, яке знижувало внутрішню узгодженість шкали. Після цього коефіцієнт α Кронбаха становив $\alpha = 0.595$, що також свідчить про помірний рівень внутрішньої узгодженості. Додатковий аналіз показав, що вилучення одного з пунктів могло б підвищити α Кронбаха до 0.806, однак через невелику кількість тверджень у шкалі та необхідність збереження змістовної цілісності конструкта було прийнято рішення залишити два найбільш релевантні пункти для подальшого аналізу.

Отримані результати перевірки авторського опитувальника на внутрішню узгодженість α Кронбаха не показали адекватних показників через невеликий розмір вибірки. Тож авторський опитувальник на тему «Сприйняття автономності та критичності мислення у контексті використання штучного інтелекту» наразі використовувався для збору радше демографічних даних та потребує майбутнього вдосконалення.

3.2. Аналіз та інтерпретація напівструктурованого інтерв'ю як емпіричного методу дослідження

Ознайомившись з описовим та статистичним аналізом авторського опитувальника на сприйняття автономності та критичності мислення у контексті використання штучного інтелекту студентами, який є одним з методів емпіричного дослідження та постає як об'єктивний компонент об'єктивного дослідження, можемо підсумувати, що авторський опитувальник потребує деяких допрацювань, однак використовуючи отримані дані взаємозв'язку між частотою використання ШІ та критичністю, автономністю та залежністю мислення, можемо співставити їх з отриманими даними інтерв'ю.

Наступним ґрунтовним аналізом постає якісний метод дослідження, а

саме напівструктуроване інтерв'ю. Питання інтерв'ю були розділені на блоки: Критичне мислення (КМ), Автономія мислення (АМ), Залежність від ІІІ (ЗІІІ) та додатковою шкалою Когнітивні зміни (КЗ). Питання інтерв'ю більш розгорнуто та детальніше розкривали питання опитувальника (Додаток Б).

Респондентів було поділено на дві групи: перша, ті хто спочатку відповідав на питання інтерв'ю, а потім проходили опитування та друга, ті що спочатку проходили опитування, а потім відповідали на питання інтерв'ю. Різна послідовність методів могла спричинити ефект праймінгу в першій групі та ефект відповідності в другій, що частково обмежує порівнянність даних. Однак загальної різниці між отриманими відповідями цих груп не є надто суттєвою, що дає змогу вважати їх релевантними.

Переходячи до аналізу відповідей респондентів з напівструктурованого інтерв'ю, важливо почати з аналізу власного сприйняття залежності від користування ІІІ, оскільки питання цього блоку дадуть нам загальну картину використання штучного інтелекту респондентами та порівнюючи відповіді однієї групи активних користувачів та відповідей респондентів, що рідко ним користуються.

Перше питання в блоці «Залежності від ІІІ» звучить як: «У яких ситуаціях Ви найчастіше звертаєтесь до ІІІ», так як вибірка респондентів складала студентів, найпопулярніша відповідь щодо використання ІІІ це навчання (складала 50% відповідей), а саме формування конспектів, скорочення інформації, допомога з математикою, вирішення завдання з юридичного факультету, структуризація матеріалів, узагальнення з декількох джерел, перефразування, перекладання з іноземної мови, перевірка граматики. Також респонденти зазначали, що використовують ІІІ для робочих питань (приблизно 30% відповідей) або поєднуючи з навчанням. Інші 20% відносили використання ІІІ від цікавості, замість Google, створення бізнес ідей, для формування повідомлення, підрахунок грамовок чи рецептів їжі та навіть психологічної підтримки. Загалом тенденція використання ІІІ сходяться на скорочення часу для виконання

монотонної роботи, яку респонденти знають, що може швидко зробити штучний інтелект й не будуть потребувати власних зусиль.

Наступне питання залежності від ШІ “Як часто у повсякденних ситуаціях Ви обираєте звернутися до ШІ замість того, щоб самостійно проаналізувати або вирішити завдання?”. Більша половина респондентів відповіли, що самостійно вирішують аналізувати інформацію у повсякденних ситуаціях, особливо не активні користувачі ШІ або намагалися це робити, однак інша половина респондентів наголошують на дуже частому зверненні (кожен день / 10 разів на день), такі відповіді загалом супроводжуються думкою про неважливість завдання та збільшення власного часу. Також є декілька відповідей, що не окреслюють якогось конкретного вибору, тобто їх відповіді це (50/50 або середньо). Був респондент, який використовує ШІ для визначення симптомів, “раніше використовував Гугл, а зараз ШІ, не те, щоб я там щось аналізував” – зазначає він.

Останнє питання цього блоку звучить як: “Чи бувало, що Ви покладались на ШІ більше, ніж на себе? / Чи бувають ситуації, коли Ви автоматично звертаєтесь до ШІ, навіть якщо могли б вирішити завдання самостійно?”. Більшість респондентів (60%) відповіли, що “Так” і коментують це тим, що якщо вони чогось не знають або в чомусь не розуміються, то звичайно вони більше покладаються на відповіді штучного інтелекту ніж на свої знання. Інша частина респондентів вказують на те, що не використовують ШІ автоматично, а скоріше цілеспрямовано. Були також неоднозначні відповіді, наприклад: “Доволі часто, але не прям, щоб дуже” або “Не пам'ятаю”.

Аналізуючи другий блок напівструктурованого інтерв'ю про власне сприйняття автономії мислення (АМ), було розглянуті такі питання: 1) “Як змінився Ваш підхід до виконання завдань після використання ШІ? / Чи змінився ваш підхід до виконання завдань після використання ШІ і як саме?” 2) “Як Ви приймаєте рішення самостійно чи з допомогою ШІ?” 3) “Чи можете навести приклад коли Вам було складно без ШІ? / Чи

виникають у Вас труднощі у вирішенні завдань без використання ІІІ? Якщо так, то у яких саме ситуаціях?”.

Відповідаючи на перше питання блоку АМ, майже всі респонденти зазначали зміни, однак думки розрізнилились, одні зазначають позитивні зміни такі як “можливість охопити більше джерел”, “делегування зайвої роботи” або виключно як “економія часу”. На противагу цьому інші респонденти побачили негативний вплив після початку використання ІІІ та зазначаючи про “зменшення аналізу отриманої інформації”, “менше напругаться”, “буває я мислю як він”, “безвідповідальність” та загалом респонденти зазначають про зменшення заглибленості у сам матеріал. Для одного респондента початок використання ІІІ став як опцією до загального початку робити завдання, оскільки до цього їх було важче виконувати. Також деякі респонденти мають таку думку з приводу цього питання: 1) “я намагаюсь його взагалі не використовувати в навчальних цілях. Це більш принципова позиція але в мене є таке переконання, що використання ІІІ в навчальних цілях негативно впливає на навчальний процес”. 2) “оцінюю важливість завдання, і якщо воно супер важливе, я можу використати штучний інтелект, але потім все одно розбираю, що він пише і так далі. А якщо це якісь завдання, які просто для галочки, то їх може зробити штучний інтелект і все”. – зазначають студенти з приводу їх підходів у використанні ІІІ в навчанні.

2) “Як Ви приймаєте рішення самостійно чи з допомогою ІІІ?” – 90% відповідей респондентів зазначають про самостійність прийняття рішення, однак зазначають що: “Самостійно, однак питаю ІІІ коли не в контексті, щоб у мене з'явилася нова перспектива. Це може вплинути на моє рішення, але він не вирішує за мене”, “Допомагає, як допомагають, наприклад, звернення до людей живих, або гугління, в плані, коли я шукаю якісь поради або інформацію, я завжди звертаюся до якихось людей, або в гуглі, або до ІІІ можу звернутися, якщо треба, але, знову ж таки, рішення остаточне завжди залишається за мною. Я не люблю це перекладати це на когось або, прости господі, на щось інше”. Тобто загалом респонденти

можуть використати ІІІ як деякого радника або для нової перспективи, однак остаточне рішення приймають самі. 10% респондентів не конкретно зазначити відповідь, наприклад “і так, і ні”, “не завжди, але буває” або не могли пригадати такої ситуації. Деякі респонденти зазначили про випадки коли вони перекладали відповідальність на ІІІ: “Який корм по складу буде кращій для мого kota” або “Чи зустрічатися мені з хлопцем”, тобто можна побачити, що остаточне рішення постає звичайно за людиною, однак існує фактор того такої опції.

Аналізуючи відповіді на третє питання шкали “Автономії мислення”, а саме “Чи виникають труднощі у вирішенні завдань без використання ІІІ?”, у однієї половини респондентів труднощів не виникають у самостійному вирішенні завдань, а інша половина звикла відразу використовувати ІІІ або не можуть обійтися без його допомоги, особливо в тому у чому вони погано розбираються. Також респондент зазначає про фактор “нудьги, втоми та концентрації”, що можуть впливати на виникнення труднощів у вирішенні завдань.

Розглядаючи питання до блоку «Критичне мислення», а саме «Чи були випадки, коли ІІІ помилявся? Що Ви робили?» свідчать про високий рівень усвідомлення респондентами недосконалості штучного інтелекту та необхідності критичного оцінювання його відповідей. Майже всі учасники інтерв'ю (99%) зазначили, що стикалися з помилками ІІІ, що вже само по собі демонструє відсутність безумовної довіри до отриманої інформації.

У відповідях респондентів простежується тенденція до активної перевірки, уточнення та корекції інформації. Значна частина учасників зазначала, що у випадках помилок вони намагалися уточнювати або переформулювати запит: “я спробую переформулювати питання”, “ставила більш конкретну задачу”, “можна уточнювати, редагувати результат”. Це свідчить про наявність аналітичного підходу до взаємодії з ІІІ та прагнення покращити якість відповіді шляхом власної когнітивної активності.

Деякі респонденти демонструють сформовану критичну позицію щодо

відповідей штучного інтелекту. Зокрема, один із учасників зазначив: “він дуже тупо помилявся, тому завжди треба перевіряти інформацію”, інший – “він часто помиляється. Мені потрібно постійно за ним перевіряти”. Подібні висловлювання свідчать про стійке усвідомлення можливості хибності відповідей ШІ та необхідності незалежної перевірки інформації. У цьому випадку критичність мислення проявляється через недовіру до автоматично згенерованих відповідей і прагнення до верифікації даних. Частина респондентів використовує порівняння різних джерел інформації як спосіб перевірки достовірності. Наприклад, один із учасників зазначив, що у випадках помилок “звертався до інших моделей ШІ” та “самостійно перевіряв відповіді старим, добрим способом – ручним гуглінням”. Інші учасники також повідомляли, що “звіряли з інформацією в інтернеті” або “шукали інфу в інших джерелах”. Такі відповіді демонструють сформовані навички інформаційної перевірки та критичного аналізу отриманих даних.

Окремі респонденти пов’язували помилки ШІ не лише з недоліками самої системи, а й із якістю власного запиту. Один із учасників зазначив: “люди часто припускають, що ШІ розуміє контекст, але насправді ні”, порівнюючи взаємодію з ШІ з поясненням інформації дитині “з нуля”. Така відповідь свідчить про глибше розуміння принципів роботи генеративного штучного інтелекту та рефлексивне ставлення до власної ролі у процесі комунікації з технологією.

Разом із тим частина відповідей демонструє ситуативність критичного аналізу. Деякі респонденти зазначали, що помилки ШІ “одразу помітні”, або що іноді проблема полягала не у відповіді системи, а у власному неправильному розумінні: “зрідка виявлялося, що насправді це я помилився”. Це свідчить про здатність до саморефлексії та переоцінки власних суджень, що також є важливим компонентом критичного мислення.

Відповіді респондентів за наступним питанням у блоці КМ: «Чому Ви вирішуєте перевіряти або не перевіряти інформацію?» демонструють різний рівень критичності мислення у контексті використання штучного інтелекту. Загалом більшість учасників усвідомлюють можливість

помилки, неточностей або неправильної інтерпретації інформації ШІ, що свідчить про наявність критичної оцінки отриманих відповідей. Основними причинами перевірки інформації стали: виявлення “очевидних помилок”, недовіра до достовірності відповідей, відповідальність за використання інформації у навчанні чи роботі, а також попередній негативний досвід взаємодії з ШІ. Частина респондентів демонструє сформовану рефлексію щодо обмежень штучного інтелекту. Наприклад, учасники зазначають, що перевіряють інформацію через те, що “ШІ налаштований задовольнити потреби користувача, а не дати правильну відповідь”, “він неправильно може інтерпретувати завдання”, “часто відповідь не підлягає достовірності”. Такі висловлювання свідчать про розуміння механізмів функціонування ШІ, усвідомлення ризику хибної інформації та здатність оцінювати надійність отриманих даних. Це є проявом високого рівня критичності мислення, оскільки респонденти не сприймають відповіді автоматично як істинні, а аналізують їхню якість і релевантність. Окремі відповіді вказують на ситуативний характер критичного аналізу. Деякі учасники зазначають, що перевіряють інформацію лише тоді, коли питання є важливим, складним або стосується навчання чи роботи: “якщо це стосується роботи, то я завжди перевіряю”, “для університету це необхідно”, “в залежності від її складності”. У менш значущих або повсякденних ситуаціях перевірка інформації часто ігнорується. Також простежується залежність критичної перевірки від рівня власної компетентності респондентів. Деякі учасники зазначають, що перевіряють відповіді лише у тих темах, у яких орієнтуються: “якщо я сама розбираюсь в темі, то я прохожусь очима”, “я маю в голові уявлення про те, як би я зробив”. Натомість у ситуаціях недостатньої обізнаності критичний контроль послаблюється, що може свідчити про певну когнітивну залежність від ШІ та зниження автономності оцінювання інформації. Частина відповідей має емоційно забарвлений характер, наприклад “він завжди помиляється”, “бреше”, що може вказувати на сформовану недовіру до штучного інтелекту через попередній негативний

досвід. Проте навіть такі реакції демонструють сумнів у безумовній правильності відповідей ІІІ, тобто наявність певного рівня критичного ставлення.

Окрім основних блоків «Критичне мислення», «Автономія мислення», «Залежність від ІІІ» в напівструктурованому інтерв'ю було додано також питання, які можна віднести до «Когнітивних змін». а конкретніше “Чи помітили ви зміни в мисленні після початку використання ІІІ? / Як, на Вашу думку, змінився Ваш підхід до аналізу інформації після початку використання ІІІ?”, “Чи стали ви більше або менше аналізувати інформацію?”, “Як Ви думаєте чи впливає ІІІ на самостійність мислення?”.

Аналіз відповідей респондентів за блоком «Когнітивні зміни» свідчить про неоднозначне, але переважно усвідомлене сприйняття впливу штучного інтелекту на мислення, аналіз інформації та самостійність суджень. У відповідях простежуються як ознаки посилення критичності та рефлексії, так і тенденції до когнітивного спрощення, залежності від ІІІ та зниження автономності мислення.

Тож у відповідях на питання щодо змін у мисленні після початку використання ІІІ частина респондентів не помітила суттєвих змін “Наразі ніяк не впливає”, “не думаю, що прям змінилось”. Водночас навіть серед таких відповідей простежуються непрямі когнітивні зміни, пов’язані зі зміною стилю роботи з інформацією. Наприклад, один із учасників зазначає, що після використання ІІІ “став частіше перевіряти у достовірних джерелах”, інший “почав ставитися критичніше до всієї інформації”. Це свідчить про формування більш рефлексивного ставлення до інформаційного середовища та усвідомлення необхідності перевірки даних.

Частина респондентів вказувала на розвиток навичок швидшого аналізу та виокремлення головного: “почала більш швидко уловлювати ключові моменти”, “став аналізувати більше інформації”. Подібні відповіді можуть свідчити про адаптацію когнітивних процесів до роботи з великими обсягами інформації та формування навичок швидкої обробки даних.

Разом із тим значна кількість відповідей демонструє усвідомлення негативного впливу ШІ на когнітивну активність і самостійність мислення. Деякі респонденти прямо зазначали: “Так, гірше”, “почала більше питати штучний інтелект, а не сама”, “люди розледачилися”, “самі перестають думати”. Один із учасників наголошував, що через постійне використання ШІ “стало важче жити без штучного інтелекту”. Такі висловлювання свідчать про поступове формування залежності від технології як інструмента розв’язання когнітивних задач.

Особливо показовими є відповіді щодо самостійності мислення. Більшість респондентів вважають, що ШІ впливає на неї переважно негативно. Учасники зазначали, що люди “менше думають самі”, “покладаються на ШІ”, “перестають аналітично мислити”, а також “не звертають увагу на власні відчуття”. Один із респондентів підкреслив, що надмірне використання ШІ формує “звичку до покладання не на себе, а на генерацію штучним інтелектом”. Такі відповіді свідчать про усвідомлення ризику когнітивної залежності та делегування процесів мислення технології.

Водночас окремі респонденти наголошували на важливості усвідомленого використання ШІ: “дивлячись, наскільки свідомо його використовувати”, “якщо використання лімітоване, то вплив може бути не таким сильним”. Це вказує на те, що учасники не сприймають вплив ШІ як однозначно негативний, а розглядають його крізь призму способу та інтенсивності використання.

Частина відповідей демонструє амбівалентне ставлення до ШІ. Наприклад, один із респондентів зазначає, що налаштував чат ГПТ “щоб він писав і думав, як я”, а інший – що ШІ допомагає “склеїти або переформулювати” власні ідеї. У цьому випадку штучний інтелект сприймається не як повна заміна мислення, а як інструмент підтримки когнітивної діяльності. Проте навіть у таких відповідях простежується ризик поступового перенесення частини мисленнєвих процесів на технологію.

Загалом результати аналізу напівструктурованого інтерв'ю свідчать, що респонденти переважно усвідомлюють вплив штучного інтелекту на когнітивні процеси та самостійність мислення. Для частини учасників використання ШІ стало стимулом до більш критичного аналізу інформації, однак значна кількість відповідей вказує на тенденцію до зниження самостійності, спрощення когнітивних зусиль та формування залежності від технологій. Це дозволяє припустити, що вплив ШІ на мислення має подвійний характер: з одного боку, він може посилювати рефлексію та навички перевірки інформації, а з іншого навпаки сприяти когнітивній пасивності та делегуванню процесів аналізу штучному інтелекту.

Загальний аналіз результатів напівструктурованого інтерв'ю дозволяє простежити взаємозв'язок між критичністю мислення (КМ), автономністю мислення (АМ), залежністю від штучного інтелекту (ЗШІ) та когнітивними змінами (КЗ) у контексті використання технологій штучного інтелекту студентами. Отримані відповіді демонструють неоднозначний характер впливу ШІ: з одного боку, він спрощує доступ до інформації, пришвидшує виконання завдань і виступає інструментом підтримки, а з іншого навпаки створює ризики зниження самостійності мислення, формування когнітивної залежності та зменшення глибини аналізу інформації.

Аналіз блоку «Критичність мислення» показав, що більшість респондентів усвідомлюють недосконалість штучного інтелекту та не сприймають його відповіді як абсолютно достовірні. Майже всі учасники інтерв'ю зазначали, що стикалися з помилками ШІ, а тому вдавалися до перевірки інформації, порівняння відповідей із іншими джерелами, уточнення запитів або самостійного аналізу. У відповідях простежується розуміння того, що ШІ “може помилятися”, “неправильно інтерпретувати завдання” або “генерувати недостовірну інформацію”. Частина респондентів демонструє сформовану навичку інформаційної перевірки, звертаючись до “ручного гугління”, інших моделей ШІ або достовірних джерел інформації. Це свідчить про наявність рефлексії та критичного ставлення до автоматично згенерованих відповідей. Водночас критичність

мислення у частини учасників має ситуативний характер – перевірка інформації залежить від важливості завдання, рівня власної компетентності або відповідальності за результат. Таким чином, критичність мислення у більшості респондентів зберігається, однак її рівень варіюється від системного до вибіркового.

Блок «Автономність мислення» показав, що попри активне використання ШІ більшість респондентів продовжують сприймати себе як суб'єктів остаточного прийняття рішень. Учасники інтерв'ю зазначають, що використовують ШІ переважно як “радника”, інструмент для отримання “нової перспективи” або допоміжний ресурс для оптимізації роботи. Близько 90% респондентів наголошують, що фінальне рішення залишається за ними. Водночас у відповідях простежується тенденція до часткового делегування когнітивних функцій штучному інтелекту. Деякі учасники визнають, що почали “менше заглиблюватися у матеріал”, “менше напружатися”, або що їм стало складніше працювати без ШІ. Особливо це проявляється у ситуаціях, де респонденти не мають достатньої компетентності або мотивації. Таким чином, автономність мислення формально зберігається, однак у частини студентів з'являються ознаки поступового перенесення окремих аналітичних процесів на технологію.

Результати блоку «Залежність від ШІ» демонструють, що штучний інтелект уже став інтегрованою частиною повсякденного життя студентів, особливо у сфері навчання. Найчастіше ШІ використовується для оптимізації рутинних або монотонних завдань: скорочення текстів, структурування матеріалу, перекладу, узагальнення інформації чи допомоги у виконанні навчальних робіт. Значна частина респондентів прямо пов'язує використання ШІ з економією часу та зменшенням власних зусиль. Водночас близько половини учасників зазначають, що часто звертаються до ШІ навіть у повсякденних ситуаціях, іноді автоматично, не намагаючись самостійно проаналізувати проблему. Близько 60% респондентів визнають, що у певних ситуаціях покладаються на ШІ більше, ніж на себе, особливо

коли йдеться про незнайомі теми або складні завдання. Це свідчить про наявність елементів когнітивної залежності, коли технологія починає виступати не лише допоміжним інструментом, а й заміщувати окремі функції самостійного мислення.

Аналіз блоку «Когнітивні зміни» дозволив виявити як позитивні, так і негативні трансформації у способі мислення респондентів. Частина учасників відзначає розвиток навичок швидкого аналізу інформації, здатності виокремлювати ключові моменти та більш критично ставитися до джерел інформації.

Однак значна кількість відповідей демонструє усвідомлення негативних когнітивних змін: зниження концентрації, спрощення процесу мислення, звичку перекладати аналітичну роботу на ШІ та поступове зменшення самостійності у вирішенні завдань. Деякі респонденти прямо зазначають, що “люди перестають думати”, “розледачилися”, “покладаються на ШІ”, а також що без нього стало “важче жити”. Такі висловлювання свідчать про формування психологічної та когнітивної звички до постійної підтримки з боку технології.

У висновку зіставивши дані обох методів емпіричного дослідження опитувальника та інтерв'ю, можемо виявити спільну закономірність: частота використання ШІ сама по собі не є визначальним чинником змін у критичному мисленні та автономії. Визначальним є характер залежності, тобто наскільки людина схильна делегувати когнітивні процеси технології, не зберігаючи власної інтелектуальної активності.

Кількісні дані фіксують статистично значущий зв'язок між залежністю від ШІ та зниженням автономії мислення ($\rho = -0.509$; $p = .022$). Якісні дані дозволяють розкрити механізм цього зв'язку: студенти поступово замінюють власні когнітивні зусилля автоматизованим результатом, зберігаючи при цьому суб'єктивне відчуття контролю. Це відповідає концепції “ілюзії компетентності” в якому людина вважає, що мислить самостійно, тоді як реальна когнітивна активність мінімізується.

Разом із тим обидва методи фіксують здатність студентів критично

ставитися до відповідей ШІ. Усвідомлення помилковості інформації та готовність її перевіряти – це ознаки збереженої критичності мислення. Однак ця критичність є ситуативною, а не системною: вона активується за умови важливості завдання або наявності особистої компетентності в темі.

Отже, вплив штучного інтелекту на мислення студентів має двоїстий характер. З одного боку, він оптимізує рутинну когнітивну роботу та може стимулювати рефлексивне ставлення до інформації. З іншого, систематичне делегування аналітичних завдань ШІ поступово знижує готовність до самостійного мислення, послаблює автономію судження та формує когнітивну пасивність.

Висновок до розділу 3

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження можна констатувати, що проблема впливу штучного інтелекту на автономію та критичність мислення студентської молоді має складний, багатовимірний і неоднозначний характер. Вплив ШІ значною мірою визначається інтенсивністю, метою, характером використання, а також рівнем усвідомленості користувача щодо обмежень і можливостей даної технології.

Значна частина студентів активно використовує штучний інтелект у навчальній діяльності, переважно як інструмент для пошуку інформації, пояснення складних тем, структурування матеріалу, скорочення часу виконання завдань та оптимізації навчального процесу. Разом із тим результати емпіричного дослідження виявили низку ризиків, пов'язаних із надмірним використанням штучного інтелекту. Зокрема, було виявлено статистично значущий негативний зв'язок між залежністю від штучного інтелекту та автономією мислення, що дозволяє припустити наявність тенденції до поступового когнітивного делегування.

Результати напівструктурованого інтерв'ю продемонстрували, що більшість респондентів усвідомлюють можливість помилок штучного інтелекту та загалом не схильні до безумовної довіри до його відповідей. Водночас дослідження показало, що критичність мислення у взаємодії зі

штучним інтелектом має ситуативний характер, тобто респонденти перевіряють інформацію переважно у випадках, коли завдання є важливим, у менш значущих сферах критичний контроль часто послаблюється, а довіра до відповідей штучного інтелекту зростає.

Також частина студентів зазначала, що після початку використання ШІ вони стали менше аналізувати інформацію та частіше покладатися на готові відповіді. Деякі респонденти повідомляли про труднощі у виконанні завдань без допомоги ШІ, особливо у сферах, у яких вони почуваються менш компетентними.

Таким чином, результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що вплив штучного інтелекту на автономію та критичність мислення студентської молоді є амбівалентним і залежить від характеру взаємодії зі штучним інтелектом. За умов усвідомленого, поміркованого та рефлексивного використання штучний інтелект може виступати інструментом інтелектуального розвитку, стимулювати критичний аналіз інформації та підтримувати навчальну ефективність.

ОБГОВОРЕННЯ

Стрімкий розвиток штучного інтелекту став одним із ключових чинників трансформації сучасного освітнього процесу. Сьогодні ШІ дедалі активніше інтегрується у навчальну, професійну та повсякденну діяльність студентів. Особливо актуальною ця тенденція є для молодших поколінь, які ростуть в умовах цифрового середовища та з раннього віку звикають до швидкого доступу до готових відповідей. У таких умовах проблема збереження автономії мислення та критичності набуває не лише освітнього, але й психологічного значення, оскільки стосується базових механізмів пізнавальної діяльності особистості.

Тож центральним питанням цього дослідження постає: чи пов'язане активне використання штучного інтелекту зі зниженням критичного мислення та автономії студентів. Спираючись на теоретичну базу роботи, можна було очікувати підтвердження цієї залежності. Зокрема, дослідження Gerlich (2025) встановило значущу негативну кореляцію між частотою використання ШІ та рівнем критичного мислення, а Jose et al. (2025) зафіксували, що надмірна опора на ШІ знижує аналітичні здібності. Концепція когнітивного розвантаження (cognitive offloading) та ефект автоматизованого упередження (automation bias), описані Parasuraman та Manzey (2010), також передбачали, що регулярне делегування когнітивних функцій технології поступово послаблює самостійне мислення. Отже, очікуваним результатом були статистично значущі негативні кореляції між частотою використання ШІ та показниками критичного мислення і автономії.

Ключовим підтвердженням результатом стала статистично значуща помірна негативна кореляція між автономією мислення та залежністю від

штучного інтелекту ($\rho = -0.509$; $p = .022$). Цей результат є важливим, оскільки він демонструє, що проблема не в самому факті або частоті використання ШІ, а в характері сформованої залежності. Чим більше студент схильний делегувати мислення штучному інтелекту та покладатися на його відповіді, тим нижчою є його когнітивна самостійність. Це узгоджується з теорією самодетермінації Deci & Ryan (1985, 2000), відповідно до якої автономія є базовою психологічною потребою, і будь який зовнішній агент, що систематично бере на себе функції суб'єкта, підриває цю потребу.

Якісні дані підтвердили цю закономірність на рівні суб'єктивного досвіду. Близько 60% респондентів визнали, що в окремих ситуаціях покладаються на ШІ більше, ніж на себе. Частина учасників описувала зниження глибини аналізу, звичку до готових відповідей і труднощі з виконанням завдань без допомоги ШІ. Окремі цитування підтверджують, що «стало важче жити без ШІ», «менше напружатися», «люди перестають думати», що в свою чергу відображає раннє формування когнітивної пасивності. Це відповідає феномену, описаному Sparrow et al. (2011) в контексті «ефекту Google», а саме знаючи, що інформація буде легко доступна, люди зменшують зусилля для її запам'ятовування та опрацювання.

Також підтвердився ситуативний, а не системний характер критичного мислення студентів. Переважна більшість перевіряє відповіді ШІ лише тоді, коли завдання є важливим, або коли вони достатньо компетентні в темі. У повсякденних і менш значущих ситуаціях критичний контроль послаблюється. Це свідчить про те, що критичність мислення не є стійкою диспозиційною рисою для більшості учасників – вона радше є ситуативним станом, що активується зовнішніми умовами.

Головне передбачення не підтвердилось, тобто статистично значущого зв'язку між частотою використання ШІ та рівнями критичного мислення ($\rho = -0.152$; $p = .523$) і автономії мислення ($\rho = -0.251$; $p = .285$) не було виявлено. Це суперечить висновкам Gerlich (2025), однак може

пояснюватися кількома чинниками.

По-перше, малий обсяг вибірки ($n = 20$) і нерівномірний розподіл між групами (16 активних проти 4 неактивних) суттєво обмежують статистичну потужність аналізу. Отже, відсутність значущості може бути спричинена від недостатнього обсягу, а не реальною відсутністю зв'язку. По-друге, сама змінна «частота використання» є надто грубим індикатором. Два студенти, які однаково часто використовують ІІІ, можуть робити це принципово по-різному, наприклад один може активно перевіряючи відповіді та дискутуючи з ними, а інший навпаки пасивно приймаючи готові рішення. Для вимірювання реального впливу потрібна не частота, а якість взаємодії. Ключовий результат дослідження є кореляція між залежністю і автономією, що підтверджує ідею не «скільки», а «як», що і визначає наслідки для мислення.

По-третє, студенти можуть демонструвати так звану «ілюзію компетентності»: зберігаючи суб'єктивне відчуття самотійності (90% декларують, що приймають рішення самотійно), вони фактично мінімізують когнітивні зусилля. Це явище ускладнює вимірювання реального рівня автономії через самозвіт.

В дослідженні конструкт критичного мислення розкрився передусім через поведінковий вимір, а саме: перевірку інформації, реакцію на помилки ІІІ, здатність до переформулювання запитів. При цьому когнітивний та метакогнітивний компоненти критичного мислення (самомоніторинг, глибина аналізу, рефлексія) виявилися складнішими для самооцінювання. Респонденти здебільшого ідентифікували своє мислення як критичне, не завжди усвідомлюючи, що реальна аналітична активність знижена.

Конструкт автономії мислення розкрився через напругу між декларацією і практикою. Формально студенти наполягають на самотійності рішень. Однак при детальнішому аналізі відповідей видно, що ІІІ все частіше виконує функцію «радника», що є повільним, але реальним звуженням інтелектуальної суб'єктності. Це відповідає концепції

Vyerly (2024) про «інтелектуальну автономію як самоповагу в пізнанні» – зовні людина начебто вирішує сама, але внутрішня незалежність судження поступово делегується.

Говорячи про конструкт залежності від ІІІ виявився найбільш операціоналізованим серед трьох. Студенти відкрито визнавали автоматичне звернення до ІІІ, дискомфорт без доступу до нього та звичку до когнітивного спрощення. Саме цей конструкт показав найбільший зв'язок з автономією, що свідчить про його психологічну реальність і перспективність для подальших досліджень.

Переходячи до обмежень дослідження, то можна зауважити, що воно має низку методологічних обмежень, які необхідно враховувати при інтерпретації результатів. Перше і найсуттєвіше це малий обсяг вибірки ($n = 20$) та надзвичайно нерівномірний груповий розподіл між активними користувачами (16 респондентів) та ні (4 респондента). Це унеможливорює повноцінне міжгрупове порівняння та знижує статистичну потужність кореляційного аналізу. Усі висновки мають розглядатися як попередні тенденції, а не статистично надійні закономірності.

Друге обмеження постає авторський опитувальника з помірними показниками внутрішньої узгодженості ($\alpha = 0.485-0.595$). Шкала «Автономія мислення» потребувала корекції вже на етапі обробки, що свідчить про необхідність подальшої психометричної роботи. Самі конструкти вимірювалися через самозвіт, що є вразливим до соціально бажаних відповідей та ефекту «ілюзії компетентності».

Третє це різна послідовність методів для різних груп (ефект праймінгу) могла частково вплинути на якісні дані, хоча суттєвих розбіжностей між групами зафіксовано не було. І останнє це дизайн дослідження, який не дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Зафіксовані кореляції свідчать про наявність зв'язку, але не про його напрям: невідомо, чи залежність від ІІІ знижує автономію, чи початково нижча автономія зумовлює більшу залежність від зовнішніх систем.

Попри обмеження, отримані дані мають практичне та наукове

значення. Вони вказують на реальну психологічну проблему, а саме поступове зменшення когнітивної самостійності, яка не є очевидною ні для самих студентів, ні для освітнього середовища. Студенти не втрачають здатності критично мислити в принципі, але все рідше застосовують її за замовчуванням.

На рівні науки результати актуалізують потребу у розробці та психометричній валідації інструментів вимірювання залежності від ІІІ. Авторський опитувальник, попри обмеження, може стати основою для такого інструменту після розширення шкал, збільшення вибірки та перевірки конструктивної валідності. Також необхідні лонгітюдні дослідження, які б відстежували зміни у критичному та автономному мисленні у міру зростання інтенсивності взаємодії з ІІІ, особливо у студентів та молодого покоління.

Важливою умовою збереження критичності мислення є розвиток навичок перевірки та верифікації інформації. Результати дослідження показали, що більшість студентів усвідомлюють можливість помилок у відповідях штучного інтелекту, однак характер перевірки часто залишається ситуативним: інформація аналізується лише тоді, коли тема є особисто значущою або добре знайомою. Така вибіркова критичність становить певний ризик, оскільки в незнайомих сферах людина значно легше приймає помилкову інформацію як достовірну. У зв'язку з цим необхідно формувати звичку систематичної перевірки будь-яких даних, отриманих за допомогою ІІІ. Особливу увагу доцільно приділяти науковим фактам, статистичним показникам, цитатам, посиланням на дослідження та складним теоретичним поясненням.

Для розвитку критичного ставлення до інформації студентам рекомендується використовувати правило «подвійної перевірки», яке передбачає порівняння відповіді ІІІ з іншими джерелами – науковими статтями, підручниками, офіційними платформами або думками експертів. Важливо не лише перевіряти фактологічну правильність інформації, але й аналізувати логіку аргументації, внутрішню узгодженість відповіді та

наявність маніпулятивних або надмірно спрощених тверджень. Особливу небезпеку становить схильність сприймати граматично правильний і впевнено сформульований текст як автоматично достовірний. Сучасні системи ШІ здатні створювати переконливі, але фактично помилкові пояснення, що підвищує необхідність свідомого аналітичного контролю. Окремого значення набуває проблема когнітивного делегування. У процесі регулярного використання штучного інтелекту виникає ризик поступового перенесення на технологію не лише рутинних, але й складних аналітичних функцій. Спочатку людина використовує ШІ для допоміжних завдань наприклад перевірки граматики, структурування тексту чи коротких пояснень. Проте з часом технології починають виконувати дедалі складніші когнітивні процеси: формулювання висновків, аналіз проблеми, побудову аргументації, створення навчальних робіт. Подібна практика може призводити до зниження інтелектуальної самостійності, оскільки мозок поступово адаптується до мінімізації власних когнітивних зусиль. У психологічному контексті це може проявлятися у формуванні звички уникати складного аналізу, втраті толерантності до інтелектуального навантаження та послабленні навичок самостійного прийняття рішень. Для профілактики когнітивної залежності доцільним є свідоме обмеження сфер, у яких використовується штучний інтелект. Особливо важливо зберігати самостійність у процесах аналізу наукових текстів, формування власної позиції, написання аналітичних робіт та побудови аргументації. Навіть за умови використання ШІ студент повинен залишатися активним учасником пізнавального процесу, а не пасивним отримувачем готового результату. Практично це може реалізовуватися через правило часткової автономії: ключові етапи роботи – формування ідеї, аналіз проблеми, створення висновків виконуються самостійно, тоді як ШІ використовується лише для технічної або допоміжної підтримки.

Одним із важливих напрямів профілактики залежності від ШІ є розвиток метакогнітивної рефлексії, тобто здатності аналізувати власний процес мислення. Метакогніція дозволяє людині усвідомлювати, якою

мірою вона дійсно розуміє інформацію, чи здатна пояснити її самостійно та які когнітивні процеси були делеговані технології. Формування подібної рефлексії особливо важливе для молодших поколінь, оскільки саме вони найбільше взаємодіють із цифровими середовищами, які стимулюють швидке споживання готової інформації. Після використання ІІІ студенту доцільно ставити собі запитання: “Що саме я зрозумів самостійно?”, “Чи зміг би я виконати це завдання без допомоги технології?”, “Які навички я розвиваю, а які – поступово втрачаю?”. Подібний самоаналіз дозволяє підтримувати активну когнітивну позицію та знижує ризик автоматизованої залежності.

Суттєву роль у збереженні автономії мислення відіграє також розвиток навичок аргументації та дискусії. В умовах цифрового середовища люди дедалі рідше стикаються з необхідністю самостійно вибудовувати складні логічні конструкції, оскільки значна частина готових інтерпретацій уже представлена в інформаційному просторі. Проте саме практика аргументування є важливим механізмом розвитку критичного мислення. У зв’язку з цим студентам доцільно регулярно залучатися до діяльності, яка потребує самостійного обґрунтування позиції: академічних дискусій, усних презентацій, аналітичних есе, дебатів та рефлексивних обговорень. Особливо цінними є ситуації, у яких необхідно не лише висловити власну думку, але й захистити її за допомогою логічних аргументів та доказів. Важливим аспектом формування психологічної культури використання ІІІ є розвиток цифрової гігієни.

Сучасне інформаційне середовище характеризується надмірною кількістю стимулів, постійними інформаційними потоками та високою швидкістю оновлення контенту. Це створює умови для когнітивного перевантаження, зниження концентрації уваги та поверхового сприйняття інформації. Використання ІІІ в такому середовищі може додатково посилювати звичку до швидких відповідей та мінімізації інтелектуальних зусиль. Тому важливим є формування навичок усвідомленого інформаційного споживання: обмеження безперервного перебування в

цифровому просторі, чергування інтенсивної інформаційної діяльності з відпочинком, зменшення багатозадачності та підтримання здатності до тривалої концентрації.

Для студентів та молодших поколінь особливо корисною може бути практика періодичного виконання інтелектуальних завдань без використання цифрових помічників. Самостійне читання складних текстів, написання конспектів вручну, вирішення проблемних ситуацій без автоматизованих підказок або тривала робота над аналітичним завданням сприяють підтриманню когнітивної витривалості. Подібні практики є своєрідним тренуванням автономного мислення та дозволяють уникнути поступового послаблення інтелектуальної самостійності. Не менш важливим є розвиток етичної відповідальності у використанні штучного інтелекту.

У сучасному освітньому просторі ШІ дедалі частіше використовується для створення навчальних робіт, виконання домашніх завдань або автоматизованого генерування текстів. Однак подібна практика може формувати формальне ставлення до навчання, при якому основною метою стає не засвоєння знань, а швидке отримання результату. У довгостроковій перспективі це негативно впливає не лише на академічну доброчесність, але й на розвиток особистості загалом. Саме тому важливо формувати розуміння того, що освіта є не процесом механічного отримання інформації, а засобом розвитку мислення, рефлексії та інтелектуальної зрілості.

Окрему увагу доцільно приділяти розвитку так званої «prompt literacy» – культури формулювання запитів до штучного інтелекту. Якість взаємодії з ШІ значною мірою залежить від здатності людини ставити точні, аналітичні та критично орієнтовані запитання. Використання поверхових або надто загальних запитів стимулює отримання спрощених відповідей, тоді як складні аналітичні формулювання можуть активізувати критичне осмислення інформації. Наприклад, замість запиту «поясни тему» більш продуктивним є прохання порівняти різні теоретичні підходи,

проаналізувати суперечності або запропонувати контраргументи. Таким чином, ШІ може використовуватися не як джерело готового знання, а як інструмент для стимуляції інтелектуальної активності.

Таким чином, збереження автономії та критичності мислення в умовах активного використання штучного інтелекту є комплексним психологічним та освітнім завданням. Отримані результати дослідження підтверджують, що ключову роль відіграє не сама технологія, а характер взаємодії людини з нею. Усвідомлене, рефлексивне та помірковане використання ШІ здатне підтримувати навчальну ефективність і стимулювати інтелектуальний розвиток. Водночас некритичне делегування когнітивних процесів створює ризик зниження автономії мислення, формування когнітивної пасивності та залежності від технологій. У зв'язку з цим важливим завданням сучасної освіти стає формування психологічної культури використання штучного інтелекту, за якої технології не підміняють мислення особистості, а виступають інструментом його розвитку та підсилення.

ВИСНОВОК

За результатами теоретичного та емпіричного дослідження на тему «Сприйняття автономності та критичності мислення студентів у контексті використання штучного інтелекту» сформульовано такі висновки:

Здійснено теоретичний аналіз понять «критичне мислення», «автономія мислення» та «залежність від ШІ». Встановлено, що критичне мислення є багатовимірним психологічним феноменом, що включає когнітивний (аналіз, оцінювання, інференція), метакогнітивний (самомоніторинг, рефлексія) та мотиваційно-диспозиційний (схильність до критичного ставлення, відкритість) компоненти. Автономія мислення трактується як здатність особистості самостійно формувати переконання та рішення на підставі власного аналізу – без некритичного підкорення зовнішнім системам, зокрема алгоритмічним. Залежність від ШІ визначена як форма поведінкової тенденції до систематичного делегування когнітивних функцій технології, що супроводжується психологічним дискомфортом за її відсутності.

Проаналізовано психологічні механізми впливу ШІ на мислення: когнітивне розвантаження (cognitive offloading), ефект автоматизованого упередження (automation bias) та «ефект Google». Визначено, що ці механізми діють поступово і часто залишаються поза усвідомленням суб'єкта, формуючи «ілюзію компетентності» – збереження суб'єктивного відчуття самостійності при реальному зниженні когнітивної активності.

Розроблено авторський опитувальник «Сприйняття автономності та критичності мислення у контексті використання штучного інтелекту» з трьома шкалами: «Критичне мислення» (КМ), «Автономія мислення» (АМ), «Залежність від ШІ» (ЗШІ). Проведено перевірку внутрішньої

узгодженості: α Кронбаха для шкали КМ становить 0.485, для шкали АМ – 0.595 (після корекції), для шкали ЗШІ – 0.595 (після корекції). Отримані значення є допустимими для пілотажної авторської методики і свідчать про необхідність її подальшої психометричної доробки.

Проведено кореляційний аналіз Спірмена на вибірці з 20 студентів (11 жінок, 9 чоловіків, вік 18-25 років). Встановлено, що статистично значущого зв'язку між частотою використання ШІ та рівнем критичного мислення ($r = -0.152$; $p = .523$) не виявлено. Також не встановлено значущого зв'язку між частотою використання ШІ та автономією мислення ($r = -0.251$; $p = .285$). Зв'язок між частотою використання ШІ та залежністю від нього є слабким і статистично незначущим ($r = 0.335$; $p = .149$).

Виявлено статистично значущий помірний негативний зв'язок між автономією мислення та залежністю від штучного інтелекту ($r = -0.509$; $p = .022$). Це є ключовим результатом дослідження: він свідчить, що не частота використання ШІ, а ступінь сформованої залежності від нього пов'язана зі зниженням когнітивної самостійності. Зі зростанням залежності від ШІ автономія мислення знижується.

За результатами описової статистики встановлено, що активні користувачі ШІ (Група 1, $n = 16$) мають дещо нижчі середні показники за всіма трьома шкалами порівняно з неактивними (Група 2, $n = 4$): КМ – 15 проти 16 балів, АМ – 13 проти 14 балів, ЗШІ – 9 проти 5 балів. Нерівномірний розподіл між групами обмежує статистичну інтерпретацію цих відмінностей.

Здійснено якісний аналіз напівструктурованого інтерв'ю ($n = 20$), що охоплював чотири блоки: залежність від ШІ, автономія мислення, критичне мислення та когнітивні зміни. Встановлено такі тенденції: а) більшість студентів (50%) використовують ШІ щодня, переважно для навчальних завдань – скорочення текстів, структурування, перефразування; б) близько 60% визнають, що в окремих ситуаціях покладаються на ШІ більше, ніж на себе; в) 90% декларують самостійність у прийнятті рішень, проте використовують ШІ як «радника»; г) майже всі учасники (99%) стикалися з

помилками ІІІ та вдавалися до перевірки, однак критичний контроль носить ситуативний, а не системний характер.

Виявлено амбівалентний характер впливу ІІІ на когнітивні процеси студентів. Позитивний полюс включає: пришвидшення обробки інформації, формування навичок швидкого аналізу, стимулювання рефлексивного ставлення до джерел. Негативний полюс включає: зниження глибини аналізу, когнітивну пасивність, звичку до готових відповідей, труднощі з виконанням завдань без ІІІ. Характер впливу визначається усвідомленістю та рефлексивністю використання технології.

Підтверджено актуальність теоретичного конструкту «ілюзія компетентності» у досліджуваній вибірці. Студенти зберігають суб'єктивне відчуття когнітивної самостійності, водночас демонструючи поведінкові ознаки делегування аналітичних функцій ІІІ. Цей розрив між самосприйняттям і реальною когнітивною активністю є важливим психологічним феноменом, що потребує подальшого дослідження.

Розроблено практичні рекомендації щодо збереження автономії та критичного мислення в умовах використання ІІІ для трьох цільових груп: студентів (принцип «спочатку власна думка», метод верифікації трьох джерел, критичний діалог з ІІІ, рефлексивний щоденник), викладачів та освітніх закладів (переорієнтація оцінювання на процес, впровадження психоедукації про ІІІ, формати без ІІІ), психологів і фахівців з цифрового благополуччя (діагностика когнітивної залежності, розвиток толерантності до когнітивного дискомфорту, групові програми розвитку критичного мислення).

Перспективами подальших досліджень постає у розширення вибірки для підвищення статистичної потужності; психометрична валідизація авторського опитувальника; лонгітюдний дизайн для відстеження динаміки змін у КМ та АМ; вивчення ролі метакогніції та рефлексивності як модераторів зв'язку між використанням ІІІ та автономією мислення; порівняльні дослідження студентів різних спеціально.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Atenas, J., Havemann, L., & Nerantzi, C. (2024). Critical and creative pedagogies for artificial intelligence and data literacy: An epistemic data justice approach for academic practice. *Research in Learning Technology*, 32. <https://doi.org/10.25304/rlt.v32.3296>
2. Baird, A., & Maruping, L. M. (2021). The next generation of research on IS use: A theoretical framework of affordances and generative mechanisms. *MIS Quarterly*, 45(3), 1–24.
3. Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. <https://doi.org/10.1073/pnas.2426784122>
4. Bensley, D. A. (2023). Critical thinking, intelligence, and unsubstantiated beliefs: An integrative review. *Journal of Intelligence*, 11(11), 207. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11110207>
5. Bertoncini, A. L. C., & Serafim, M. C. (2023). Ethical content in artificial intelligence systems: A demand explained in three critical points. *Frontiers in Psychology*, 14, 1074787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1074787>
6. Byerly, T. R. (2024). Intellectual autonomy as the aim of critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2305079>
7. Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrocioni, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(9), e2023301118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118>
8. Copeland, B. J. (2026). History of artificial intelligence (AI). *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/history-of-artificial-intelligence>
9. Copeland, B. J. (2026). Alan Turing. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Alan-Turing>

10. Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath.
11. Dwyer, C. P. (2023). An evaluative review of barriers to critical thinking in educational and real-world settings. *Journal of Intelligence*, 11(6), 105.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>
12. Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
13. Ennis, R. H. (1987). Critical thinking and the curriculum. In M. Heiman & J. Slomianko (Eds.), *Thinking skills instruction: Concepts and techniques* (pp. 40–48). National Education Association.
14. Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.
15. Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (Delphi Report)*. California Academic Press.
16. Facione, P. A. (2023). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
17. Fawns, T. (2022). An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy–technology dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711–728.
<https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
18. Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6.
<https://doi.org/10.3390/soc15010006>
19. Gonsalves, C. (2024). Generative AI's impact on critical thinking: Revisiting Bloom's taxonomy. *Journal of Marketing Education*.
<https://doi.org/10.1177/02734753241305980>
20. Halpern, D. F. (2020). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (6th ed.). Routledge.
21. Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M.,

Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

22. Kawall, J. (2024). Epistemic autonomy and the shaping of our epistemic lives. *Social Epistemology*, 38(3), 374–391.

<https://doi.org/10.1080/02691728.2023.2239305>

23. Kotsis, K. T. (2025). Artificial intelligence and critical thinking: A case study with educational chatbots. *Frontiers in Education*, 10, 1630493. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630493>

24. Larson, B. Z., Bhatt, R., & Saunders, M. N. K. (2024). Critical thinking in the age of generative AI. *Academy of Management Learning & Education*. <https://doi.org/10.5465/amle.2024.0085>

25. Lee, H.-P., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R., & Wilson, N. (2025). The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. In *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Article 804). ACM. <https://doi.org/10.1145/3706598.3713778>

26. Liang, H., & Reiss, M. J. (2025). The associations between students' attitudes toward AI and learning engagement: Serial mediating roles of perceived autonomy and learning enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 16, 1681635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1681635>

27. Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

28. Liu, R., Yao, J., & Xu, Z. (2024). Inevitable challenges of autonomy: Ethical concerns in personalized algorithmic decision-making. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03864-y>

28. Logg, J. M., Minson, J. A., & Moore, D. A. (2019). Algorithm appreciation: People prefer algorithmic to human judgment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 151, 90–103.

<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.12.005>

29. Matheson, J. (2022). Epistemic autonomy. In E. N. Zalta (Ed.), Stanford Encyclopedia of Philosophy.

<https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/epistemic-autonomy/> 30.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1955). A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence.

<http://www.formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html>

31. McCorduck, P. (2004). *Machines Who Think: A Personal Inquiry into the History and Prospects of Artificial Intelligence* (2nd ed.). A K Peters.

32. Melisa, S., Hermawan, D., & Suparman. (2025). Critical thinking in the age of AI: A systematic review of AI's effects on higher education. *Educational Process: International Journal*, 14, Article 31.

<https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.31>

33. Morin, A., Bourgeois-Guérin, V., & Langlois, S. (2024). AI and human autonomy: A literature review. *AI and Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00958-4>

34. Natale, S. (2024). The computational therapeutic: Exploring Weizenbaum's ELIZA as a history of the present. *AI & Society*. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-01999-z>

35. Nilsson, J., & Lövdén, M. (2018). Naming is not explaining: Future directions for the cognitive reserve research programme. *Alzheimer's Research & Therapy*, 10(1), 1–6. <https://doi.org/10.1186/s13195-018-0365-z>

36. Ossa, C. J., Díaz, A., & González-Velásquez, A. (2023). Metacognitive strategies and critical thinking skills: A structural study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1237614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1237614>

37. Perkins, D. N. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. Free Press.

38. Price, C. J. (2018). The evolution of cognitive models: From neuropsychology to neuroimaging and back. *Cortex*, 107, 37–49. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.12.020>

39. Riedl, R., & Seidel, L. (2024). The paradox of self-efficacy and technological dependence: Unraveling generative AI's impact on university students' task

completion. *Computers in Human Behavior*, 155, 108178.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108178>

40. 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>

41. Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>

42. Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.

43. Saiz, C. (2023). Critical thinking, formation, and change. *Frontiers in Psychology*, 14, 1037234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1037234>

44. Sargsyan, A., Paaßen, B., & Kriglstein, S. (2025). Beyond technical skills: A pedagogical perspective on fostering critical engagement with generative AI in university classrooms. *Frontiers in Education*, 10, 1593278.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1593278>

45. Spiegel, I. (2024). Integrating critical thinking and artificial intelligence in higher education: A bibliometric and systematic review of skills and strategies. *Computers & Education Open*, 8, 100212.

<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100212>

46. Stadler, M., Bannert, M., & Sailer, M. (2024). Cognitive ease at the expense of learning: How the use of AI tools for writing assignments can impede cognitive engagement. *Computers & Education*, 214, 105012.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105012>

47. Suárez-Álvarez, R., López-Meneses, E., & García-González, A. (2025). Generative AI and critical thinking in online higher education: Challenges and opportunities. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1).

<https://doi.org/10.5944/ried.28.1.40869>

48. Talaifar, S., & Lowery, B. S. (2023). Freedom and constraint in digital environments: Implications for the self. *Perspectives on Psychological Science*, 18(3), 544–575. <https://doi.org/10.1177/17456916221121063>

49. Tang, K. S., Cooper, G., Rappa, N., Cooper, M., Sims, C., & Nonis, K. (2024). A dialogic approach to transform teaching, learning & assessment with generative AI in secondary education: A proof of concept. *Pedagogies: An International Journal*. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2379774>
50. Tran, T., Nguyen, T. T., Nguyen, B. T., & Le, A. V. (2025). Protecting and promoting human agency in education in the age of artificial intelligence. <https://arxiv.org/abs/2602.20014>
51. Vaccaro, A., & Walmsley, J. (2023). Artificial intelligence and the amplification of cognitive biases in human decision-making. *AI & Society*, 38(4), 1713–1726. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01230-z>
52. Weizenbaum, J. (1966). ELIZA—A computer program for the study of natural language communication between man and machine. *Communications of the ACM*, 9(1), 36–45.
53. Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
54. Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402–415. <https://doi.org/10.1177/0002764204270278>
55. Zhang, Y., Li, X., & Wang, H. (2025). Artificial intelligence in higher education: The impact of need satisfaction on AI literacy mediated by self regulated learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 16, 1542318. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1542318>
56. Терно, С. О. (2021). Критичне мислення та філософське усвідомлення світу: посібник для підготовки докторів філософії. Запорізький національний університет. <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/32602>
57. Терно, С. О. (2019). Критичне мислення: методи та стиль навчання. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 52(2), 183–190. <https://doi.org/10.26661/swfh-2019-52-055>

58. Терно, С. О. (2015). Методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії (дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/6991>
59. Терно, С. О. (2020). Критичне мислення: стратегії та процедури. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 58, 189–197. <https://doi.org/10.26661/swfh-2020-58-019>
60. Тягло, О. В. (2017). Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. Філософія освіти. Philosophy of Education, 21(2), 240–257. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-240-257>
61. Тягло, О. В. (2017). Критичне мислення в дії, або досвід критичної рецензії. Постметодика, 1(126). <https://dspace.univd.edu.ua/items/7dcabff1-e44c-451e-9b41-b412facedd77>

ДОДАТКИ

Додаток А

Питання опитувальника

Блок 1 (критичне мислення):

1. Я перевіряю інформацію, отриману від ШІ, перед її використанням
2. Я сумніваюсь у відповідях ШІ, навіть якщо вони виглядають правильними
3. Я порівнюю відповіді ШІ з іншими джерелами
4. Я довіряю відповідям ШІ без додаткової перевірки

Блок 2 (автономія мислення):

5. Я можу легко виконувати завдання без використання ШІ
6. Я самостійно приймаю рішення без допомоги ШІ
7. Мені складно працювати без використання ШІ

Блок 3 (залежність від ШІ):

8. Я часто використовую ШІ навіть для простих завдань
9. Я відчуваю потребу звертатися до ШІ під час виконання роботи
10. Я відчуваю дискомфорт, якщо не можу скористатися ШІ

Додаток Б

Питання інтерв'я:

Блок 1 (критичне мислення):

1. Розкажіть, як Ви зазвичай оцінюєте відповіді ШІ? Чи були випадки, коли ШІ помилявся? Що Ви робили?
2. Чому Ви вирішуєте перевіряти або не перевіряти інформацію?

Блок 2 (автономія):

3. Як змінився Ваш підхід до виконання завдань після використання ШІ?
4. Чи можете Ви навести приклади, коли Вам було складно без ШІ?
5. Як Ви приймаєте рішення — самостійно чи з допомогою ШІ?

Блок 3 (залежність):

6. У яких ситуаціях Ви найчастіше звертаєтесь до ШІ?
7. Що Ви відчуваєте, коли не можете скористатися ШІ?
8. Чи бувало, що Ви покладалися на ШІ більше, ніж на себе?

Блок 4 додатковий (когнітивні зміни):

9. Чи помітили Ви зміни у своєму мисленні після початку використання ШІ?
11. Чи стали Ви більше чи менше аналізувати інформацію?
12. Як, на Вашу думку, ШІ впливає на самостійність мислення?