УДК 378.147.091.33-027.22:004.8

Марина Друшляк
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри математики, фізики та методик їх навчання
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна
ORCID ID 0000-0002-9648-2248
marydru@fizmatsspu.sumy.ua

Олена Семеніхіна
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна
ORCID ID
e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ CHATGPT ОЧИМА СТУДЕНТІВ: УКРАЇНСЬКИЙ ВИМІР ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту (ШІ), зокрема ChatGPT, актуалізує потребу осмислення його освітнього потенціалу та ризиків. Викладачі і студенти сучасних університетів одночасно виступають активними користувачами й критиками технологій ШІ, що породжує суспільні й академічні дискусії щодо їхньої користі, надійності та етичних обмежень. Мета статті – дослідити уявлення студентів українських закладів вищої освіти про ChatGPT та практики його використання як освітнього інструмента. Емпірична база ґрунтується на відповідях 379 респондентів різних освітніх рівнів і спеціальностей, отриманих у межах міжнародного опитування. Для аналізу застосовано описову статистику, кластеризацію, t-тест, дисперсійний та кореляційний аналіз. Оригінальність дослідження полягає в першому для українського дискурсу емпіричному виокремленні трьох типів користувачів ChatGPT на основі кластерного аналізу: високоактивні, помірно активні та низькоактивні (скептики). Ця типологія розкриває диференційованість цифрової автономії студентів та їх готовність до інтеграції ШІ. Важливим науковим результатом є також відсутність статистично значущих відмінностей у ставленні до ChatGPT залежно від статі та освітнього рівня, що свідчить про універсальність його сприйняття українською студентською молоддю. Натомість виявлено позитивні кореляції між частотою й досвідом використання та загальною оцінкою функціональності ChatGPT. Результати показали, що ChatGPT використовується студентами переважно з навчальною метою, однак нерегулярно та з помірним рівнем довіри. Найвищі оцінки отримали когнітивно орієнтовані функції інструмента – спрощення складної інформації, узагальнення великих обсягів даних, ефективна подача матеріалу. Водночас низькою залишається довіра до здатності ChatGPT забезпечувати достовірність результатів. Запропоновано рекомендації щодо диференційованого впровадження ChatGPT в освітній процес з урахуванням рівня цифрової зрілості здобувачів освіти. Підкреслено необхідність формування ШІ-грамотності для підтримки академічної доброчесності й розвитку ключових компетентностей XXI століття.

Ключові слова: ChatGPT; штучний інтелект; вища освіта; ШІ-грамотність; цифрова автономія; освітні практики.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Розвиток інформаційного суспільства сприяв появі штучного інтелекту (ШІ), який сьогодні представлений широким спектром технологій – від систем машинного навчання до розпізнавання зображень, голосових помічників і генеративних мовних моделей. У цьому різноманітному середовищі саме ChatGPT, створений компанією OpenAI, за короткий період здобув найбільшу популярність серед користувачів по всьому світу. Завдяки здатності до генерації тексту, розв’язування навчальних задач, пояснення складних понять і ведення осмисленої діалогової взаємодії він став впізнаваним прикладом генеративного ШІ.

© Марина Друшляк, Олена Семеніхіна, 2025.

Зростання популярності ChatGPT особливо помітне в освітньому середовищі, де його активно використовують як студенти, так і викладачі. З одного боку, цей інструмент розглядається як засіб персоналізації навчання, підвищення ефективності самостійної роботи та розвитку мовленнєвої компетентності. З іншого, викликає занепокоєння щодо ризиків порушення академічної доброчесності, критичного мислення та неконтрольованої автоматизації освітнього процесу. Попри значну кількість публікацій, присвячених етичним, педагогічним і технологічним аспектам генеративного ШІ, питання фактичного використання ChatGPT студентами, їхніх ставлень і очікувань залишається відкритим, особливо в умовах конкретного освітнього середовища. Саме тому дана стаття зосереджується на локальному досвіді студентів українських закладів вищої освіти (ЗВО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні роки позначені стрімким зростанням інтересу до використання чат-ботів на основі генеративного штучного інтелекту в системі вищої освіти. Зокрема ChatGPT отримав широке поширення як інструмент підтримки навчання, а також як об'єкт емпіричних і концептуальних досліджень. Узагальнений огляд емпіричних праць демонструє, що більшість студентів виявляють обізнаність із ChatGPT та використовують його з переважно позитивним сприйняттям [1; 2]. Згідно з результатами емпіричних опитувань, студенти бакалаврату різних спеціальностей розглядають ChatGPT як зручний інструмент для генерації ідей, письмової підтримки, пояснення складного матеріалу та підготовки до занять [3; 4]. Виявлено також дисциплінарно-специфічні форми його застосування. Наприклад, студенти гуманітарних напрямів частіше використовують його для генерації текстів, тоді як представники STEM-напрямів для структурування інформації або перевірки логіки розв'язання задач [4].

Позитивне ставлення до ChatGPT як освітнього інструмента фіксується у більшості досліджень незалежно від країни проведення чи освітнього контексту. Студенти вважають чат-боти корисними не лише для академічної роботи, але і як засіб особистої підтримки та організації часу [2; 5]. Водночас чітко простежується усвідомлення обмежень і ризиків, таких як неточність, потенційна упередженість, загроза порушення академічної доброчесності, а також можливе зниження самостійності мислення [2; 6].

Особливої уваги набуває аналіз впливу рівня освіти та академічного профілю студентів на сприйняття ChatGPT. Здобувачі вищого рівня навчання (магістри, аспіранти) демонструють глибше усвідомлення ризиків, пов'язаних із безпекою, відповідальністю та якістю результатів [6; 7]. Водночас гендер, тип програми або навчального профілю здебільшого не мають суттєвого впливу на ставлення до чат-ботів. Ця теза послідовно підтверджується у низці порівняльних досліджень [6; 7].

Узагальнення результатів якісного аналізу студентських рефлексій, зокрема щодо міждисциплінарного навчання, демонструє баланс між перевагами (наприклад, заповнення прогалин у знаннях, зменшення тривожності, зручність формулювання) та недоліками (надмірна загальність, відсутність інноваційності, ризик зниження самодисципліни) [8]. У деяких випадках виявлено статистично значущі взаємодії між темою занять, профілем студентів і характером залучення до навчального процесу при використанні ChatGPT.

Значна кількість авторів наголошує на необхідності інституційного врегулювання впровадження генеративного ШІ в освіту, аби забезпечити ефективне та відповідальне його використання [2; 3]. Йдеться не лише про технічну інтеграцію, а й про етичні рамки, розвиток ШІ-грамотності та підтримку академічної доброчесності.

Зважаючи на окреслені наукові здобутки, можна констатувати зростання інтересу до вивчення ставлення студентів до генеративного ШІ, зокрема ChatGPT, у вищий освіті. Водночас переважна більшість досліджень здійснюється в англомовному академічному

просторі та фокусується на загальних закономірностях, тоді як локальний український досвід, включно з особливостями сприйняття, практик використання та типів користувачів, досліджений недостатньо. Це зумовлює необхідність зосередитись на емпіричному аналізі уявлень і досвіду студентів ЗВО України щодо використання ChatGPT як освітнього інструмента, що й визначає мету даного дослідження.

Мета дослідження: дослідити уявлення студентів українських ЗВО про ChatGPT і практики його використання.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Інтеграція генеративного штучного інтелекту в освітній процес відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, адаптивної підтримки студентів, розвитку творчості та рефлексії. Серед найбільш поширених прикладів виділяють використання ChatGPT для генерування пояснень до складних понять, створення навчальних матеріалів, симуляцій дискусій і мовленнєвої практики. Такі інструменти здатні сприяти підвищенню мотивації, інтересу до предмета та ефективності самостійної роботи [9–11]. У той же час зростання доступності генеративного ШІ породжує низку викликів. Освітяни висловлюють занепокоєння щодо достовірності створеного контенту, втрати критичного мислення студентів, а також потенційного порушення принципів академічної доброчесності [12; 13]. Особливе значення мають ризики автоматизації пізнавальної діяльності, які можуть призвести до поверхневого засвоєння знань і втрати здатності до самостійного аналізу.

ШІ у навчанні тісно пов’язаний із поняттям студентської автономії – здатності брати на себе відповідальність за власний освітній процес, обирати стратегії навчання й керувати власним темпом опанування матеріалу. ChatGPT розглядається як інструмент підтримки автономного навчання, що може бути інтегрований у різні освітні траєкторії залежно від рівня цифрової та інформаційної грамотності студентів [14; 15]. Водночас самостійне використання таких інструментів потребує розвитку нових стратегій навчання, до яких належать критичне прочитання згенерованого тексту, перевірка фактів, рефлексія над етичними практиками. У цьому аспекті генеративний ШІ виступає не просто як помічник, а як провокатор до нової форми взаємодії з інформацією.

Використання ChatGPT та подібних інструментів у закладах вищої освіти ставить перед спільнотою викладачів і студентів низку нормативно-етичних питань: що вважати допустимим використанням ШІ у навчанні? чи є створений штучним інтелектом текст плагіатом? які межі етичної відповідальності користувача? Попри міжнародні спроби окреслити принципи відповідального використання ШІ [16; 17], у багатьох національних практиках, зокрема й українській, ці норми залишаються недоопрацьованими або непоширеними на всі рівні освіти. Міністерство освіти і науки України [18] у своїх рекомендаціях визначає ШІ-грамотність як здатність користувача усвідомлювати ризики, оцінювати вплив ШІ на всі етапи життєвого циклу технології та діяти відповідально в освітньому середовищі. Проте фактична практика часто не встигає за нормативними документами, що створює поле для невизначеності та самостійного тлумачення дозволеного.

Окрім позитивних очікувань, пов’язаних із використанням ChatGPT, дослідження фіксують і критичні наративи від обережного скепсису до прямого відторгнення. Частина освітян виражає недовіру до достовірності відповідей ШІ [19; 20], знецінює освітню функцію таких інструментів або побоюється залежності від технологій [21; 22]. Виявляються побоювання, пов’язані з можливою втратою унікальності авторського мислення, зниженням вимог до академічного письма та нерівним доступом до технологій. Критичне сприйняття ChatGPT пов’язане також з тим, що студенти нерідко

стикаються з неоднозначною позицією викладачів: з одного боку, інструмент не забороняється; з іншого, його використання може розглядатися як неетичне або як спроба уникнути самостійного мислення. Це спричиняє розрив між технологічною доступністю та академічною легітимністю інструмента.

У глобальному освітньому дискурсі інтеграція штучного інтелекту все частіше розглядається не лише як технологічне нововведення, а як складова досягнення Цілей сталого розвитку ООН (Sustainable Development Goals) [23], передусім ЦСР 4 «Якісна освіта» та ЦСР 9 «Інновації та інфраструктура». Формування навичок відповідального, етичного та усвідомленого використання ШІ розглядається як необхідна передумова забезпечення інклюзивної та рівної освіти, а також підвищення стійкості освітніх систем у цифрову епоху [17]. З цих позицій важливого значення набуває ШІ-грамотність (AI literacy), яка передбачає не лише здатність користуватися інструментами штучного інтелекту, але й розуміння їхніх обмежень, потенційного впливу на суспільство, етичних наслідків і соціальних ризиків. Як показано в дослідженнях [14; 24], ШІ-грамотність має міждисциплінарний характер і характеризується через когнітивні, критичні, етичні та праксеологічні складники.

Попри наявність міжнародних рамкових документів, зокрема AI Competency Framework for Students [25], багато національних систем освіти, включно з українською, лише розпочинають впровадження концепції ШІ-грамотності в навчальні плани. Досвід використання ChatGPT студентами є показовим з погляду реального рівня сформованості окремих елементів ШІ-грамотності У цьому дослідженні ChatGPT розглядається як приклад генеративного ШІ, що дозволяє оцінити поточний стан сприйняття, користування і критичного осмислення ШІ в молодіжному середовищі.

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Дослідницький дизайн і джерело даних

Емпіричне дослідження базується на аналізі відповідей студентів українських закладів вищої освіти, отриманих у межах міжнародного проєкту “Students’ Perception of ChatGPT” на запитання опитування *Global ChatGPT Student Survey: Evolving Perceptions Among Higher Education Students*, організованого консорціумом університетів Європи за координації A. Aristovnik [26]. Проєкт реалізувався у 2024/2025 навчальному році та передбачав анкетування студентів з понад 100 країн світу для вивчення їх досвіду, оцінок, мотивації та занепокоєнь, пов’язаних із використанням ChatGPT у навчанні.

Для аналізу було використано відкриті дані, розміщені на платформі Mendeley Data (https://data.mendeley.com/datasets/nv2343nwsb/1), які доповнено локальною фільтрацією вибірки студентів з українських ЗВО. Отже, дослідження відповідає принципам FAIR [27], що забезпечує їх наукову доброчесність та придатність до повторного використання, має вторинний, але репрезентативний характер для українського академічного дискурсу.

3.2. Вибірка

До вибірки увійшли 379 студентів українських закладів вищої освіти, які надали повні відповіді на ключові питання анкети. Для забезпечення об’єктивності результатів дослідження попередньо перевірено таблиці даних на наявність пропусків і невалідних значень – відповіді цих респондентів не бралися до уваги і були вилучені з аналізу.

Усі респонденти є громадянами України, які на момент опитування навчались в українських ЗВО. Здобувачі за рівнем освіти розподілились так: студенти бакалаврату – 198 осіб (52%), магістратури – 149 осіб (39%), аспірантури – 32 особи (8%).

У дослідженні переважали студенти старших курсів, і лише 16% респондентів (61 особа) навчались на першому курсі бакалаврату.

Гендерний розподіл показав домінування дівчат у вибірці – 253 особи (67%). Хлопців – 126 осіб (33%). У вибірці представлені здобувачі денної (330 осіб, 87%) та заочної (49 осіб, 13%) форм навчання.

3.3. Інструмент

Для збору даних використовувався стандартизований онлайн-опитувальник, який містив як закриті питання (використовувалася шкала Лайкерта), так і демографічні показники [26]. У межах цього дослідження проаналізовано питання Q14-Q19, що стосуються:

- рівня обізнаності про ChatGPT (Q14. Яку версію ChatGPT ви використовуєте? (безкоштовну, з підпискою чи обидві);
- частоти (Q15. Як часто ви використовуєте ChatGPT взагалі?) та досвіду (Q16. Який ви маєте досвід використання ChatGPT?) використання ChatGPT;
- поінформованості про ChatGPT (Q17. Як ви вперше дізналися про ChatGPT? (з основних ЗМІ (ТБ, інтернет, газети, радіо...), у соціальних мережах, на заняттях та/або на роботі, від друзів та/або родини);
- сфер використання ChatGPT (Q18a–Q18l. Як часто ви використовуєте ChatGPT з наступною метою?) - деталізація варіантів представлена у Таблиці 1;
- оцінки функціональних можливостей використання ChatGPT (Q19a–Q19j. Наскільки ви погоджуєтесь з наступними твердженнями щодо можливостей ChatGPT?) -деталізація варіантів представлена в Таблиці 1.

Шкала відповідей для Q15–Q16 і Q18–Q19 була 5-бальна: для Q15 від 1 (зрідка) до 5 (дуже часто); для Q16 від 1 (дуже поганий) до 5 (дуже добрий); для Q18-Q19 від 1 (категорично ні) до 5 (категорично так).

3.4. Методи аналізу

Дані були опрацьовані у середовищі Excel з використанням таких методів аналізу:

- описова статистика (середні значення, мода, стандартне відхилення);
- кластеризація (k-середніх) для виокремлення типів студентів за патернами використання;
- порівняльний аналіз за статтю та рівнем вищої освіти, яка здобувається;
- ранжування функцій ChatGPT за оцінками студентів.

Для перевірки гіпотез щодо впливу статі та рівня освіти на оцінку ChatGPT було застосовано t-тест для незалежних вибірок (хлопці й дівчата) та дисперсійний аналіз (ANOVA) для трьох освітніх рівнів (бакалавр, магістр, аспірант). Для виявлення взаємозв'язків між частотою, цілями, користю та оцінкою функціональних можливостей ChatGPT було використано кореляційний аналіз (Спірмана). Окремі розрахунки проводились у Python з використанням бібліотек *scipy* та *pandas*.

3.5. Етика

Дослідження було проведено з повним дотриманням принципів академічної етики. Участь здобувачів освіти була цілком добровільною, з правом відмовитись від участі на будь-якому етапі або пропустити окремі запитання без жодних наслідків. Анонімність

респондентів та конфіденційність усіх відповідей були гарантовані. Збір, зберігання та аналіз даних здійснювались згідно з положеннями Загального регламенту Європейського Союзу із захисту даних (GDPR, 2016/679) [28], а також Етичного кодексу Європейської асоціації освітніх досліджень [29].

Усі зібрані дані були агреговані з метою аналізу тенденцій, без можливості ідентифікації окремих респондентів. Методологічний підхід забезпечив системне тлумачення як загальних оцінок, так і специфічних аспектів, характерних для окремих освітніх аспектів.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

4.1. Загальний кількісний аналіз

Описова статистика відповідей для запитань Q15, Q16, Q18, Q19 подана у таблиці 1.

Таблиця 1

Описова статистика відповідей

Код	Середнє	Мода	Стандартне відхилення	Примітка
Q15	3.13	3.0	1.14	Частота використання
Q16	3.85	4.0	0.76	Досвід використання ChatGPT
Q18a	2.79	3.0	1.08	Академічне письмо (написання робіт, досліджень…)
Q18b	2.16	1.0	1.17	Професійне письмо (написання електронних листів)
Q18c	2.26	1.0	1.16	Творче письмо (генерування історій, віршів…)
Q18d	2.24	1.0	1.18	Отримання відгуків на тексти
Q18e	2.64	3.0	1.18	Мозковий штурм (генерування нових ідей)
Q18f	2.55	3.0	1.22	Переклад тексту з однієї мови на іншу
Q18g	2.52	3.0	1.18	Підведення підсумків (створення стислих викладок з довгих текстів)
Q18h	2.27	1.0	1.14	Допомога у розрахунках (розв’язування математичних задач)
Q18i	2.97	3.0	1.21	Допомога у навчанні (підготовка до іспитів)
Q18j	2.98	3.0	1.21	Персональна допомога (поради з різних особистих питань)
Q18k	2.71	3.0	1.18	Допомога у дослідженнях (пошук інформації для наукових робіт)
Q18l	2.09	1.0	1.19	Допомога у програмуванні (підтримка з написанням коду)
Q19a	3.60	4.0	0.77	Розуміння інструкцій, поданих звичайною мовою
Q19b	3.48	4.0	0.86	Відповіді звичайною мовою.
Q19c	3.51	4.0	0.89	Підтримка розмови
Q19d	3.61	4.0	0.81	Ефективність подачі інформації
Q19e	3.20	3.0	0.85	Надання достовірної інформації
Q19f	3.69	4.0	0.81	Узагальнення великих обсягів інформації
Q19g	3.76	4.0	0.82	Спрощення складної інформації
Q19h	3.23	3.0	0.93	Сприяння традиційному навчанню (в аудиторії).
Q19i	3.48	3.0	0.93	Сприяння онлайн-навчанню (з використанням цифрових технологій).
Q19j	3.46	3.0	0.89	Сприяння змішаному (гібридному) навчанню (поєднання традиційного та онлайн-навчання).

4.2. Обізнаність студентів з ChatGPT

За результатами відповідей на запитання Q14, абсолютна більшість опитаних студентів виявили обізнаність із ChatGPT, причому використовується безкоштовна його версія більшою кількістю респондентів. Це узгоджується з глобальною тенденцією популяризації генеративного ШІ серед молоді [26].

4.3. Кластерізація здобувачів освіти щодо використання ChatGPT

Розраховані середні оцінки для запитань (Q15, Q16, Q19) уможливили кластерізацію здобувачів освіти щодо використання ChatGPT (таблиця 2).

Таблиця 2

Середні значення змінних у трьох кластерах студентів

Кластер	Частота використання (Q15)	Досвід використання (Q16)	Середня оцінка можливостей ChatGPT (Q19_mean)
Кластер 1	2.16	2.95	3.24
Кластер 2	3.97	4.44	4.03
Кластер 3	3.23	4.09	3.30

Було виокремлено три кластери.

(1)Активні користувачі з високою оцінкою ChatGPT (Q15=3.97, Q16=4.44, Q19_mean=4.03). Це студенти з регулярним досвідом використання ChatGPT, які позитивно оцінюють його можливості. Вони інтегрують інструмент в освітній процес і вважають його ефективним помічником.

(2)Помірно активні користувачі з обережною оцінкою (Q15=3.23, Q16=4.09, Q19_mean=3.30). Група має досвід використання ChatGPT, але не використовує його систематично. Оцінки помірно позитивні, що свідчить про практичну користь із частковим скепсисом.

(3)Низькоактивні користувачі (скептики) з низькою оцінкою (Q15=2.16, Q16=2.95, Q19_mean=3.24). Студенти цієї групи зрідка користуються ChatGPT. Оцінка інструмента значно нижча порівняно з іншими групами користувачів, що може свідчити про недостатній досвід, недовіру або відсутність потреби у використанні ChatGPT.

Отримані групи репрезентують різні траєкторії інтеграції ШІ в освітню практику: від повноцінного до фрагментарного або пасивного використання ChatGPT у діяльності здобувачів освіти.

4.4. Частота і цілі використання

На основі відповідей на запитання Q15 та Q16 встановлено, що середня частота використання ChatGPT становить 3.13, тобто студенти використовують інструмент нерегулярно або за потреби, причому оцінюють свій досвід використання ChatGPT вище середнього (3.85). Це може свідчити про його використання поза межами освітньої діяльності (розважальний, побутовий та інші формати).

4.5. Оцінка сфер використання ChatGPT

Відповіді на запитання Q18a-Q18l дозволили оцінити сфери використання генеративного ШІ. Найвищі середні значення:

- 2.97 для Q18i (допомога в навчанні (підготовка до іспитів);
- 2.98 для Q18j (персональна допомога (поради з різних особистих питань);
- 2.79 для q18a (академічне письмо (написання робіт, досліджень…);
- 2.64 для Q18e (мозковий штурм (генерування нових ідей).

Оцінка інших сфер була нижчою за 2.5, що свідчить про помірне або незначне використання ChatGPT, зокрема для професійного листування і творчого письма,

отримання відгуків, перекладів, а також для узагальнень, розв'язування задач та пошуку інформації.

4.6. Оцінка функціональних можливостей ChatGPT

Блок запитань Q19a–Q19j був присвячений оцінці конкретних можливостей ChatGPT. Ранжування середніх оцінок (Q19a–Q19j) показує, що найвищі середні оцінки отримали можливості:

1) спрощення складної інформації – 3.76 (Q19g);
2) узагальнення великих обсягів інформації – 3.69 (Q19f);
3) ефективність подачі інформації – 3.61 (Q19d);
4) розуміння інструкцій, поданих звичайною мовою – 3.60 (Q19a);
5) підтримка розмови – 3.51 (Q19c).

Це вказує на те, що студенти найбільше цінують когнітивно-інформаційний функціонал ChatGPT, зокрема спрощення і структурування матеріалу. Натомість такі функції, як «надання достовірної інформації» (Q19e) чи «сприяння традиційному навчанню (в аудиторії)» (Q19h), оцінені найнижче із середніми значеннями 3.2-3.23.

4.7. Зіставлення оцінок за різними вибірками (стать і рівень підготовки)

У Таблиці 3 (2–3-й стовпці) представлено середні оцінки можливостей використання ChatGPT (запитання Q19a-Q19j) від хлопців і дівчат.

Таблиця 3

Середні оцінки можливостей використання ChatGPT за різними вибірками

Запитання (Q19)	Хлопці	Дівчата	Бакалаври	Магістри	Аспіранти
Q19a	3.66	3.58	3.54	3.64	3.78
Q19b	3.60	3.44	3.43	3.50	3.91
Q19c	3.57	3.48	3.48	3.57	3.53
Q19d	3.64	3.59	3.62	3.58	3.62
Q19e	3.31	3.17	3.27	3.19	2.84
Q19f	3.75	3.67	3.68	3.72	3.62
Q19g	3.79	3.74	3.68	3.87	3.75
Q19h	3.26	3.22	3.18	3.34	2.91
Q19i	3.49	3.47	3.50	3.50	3.19
Q19j	3.43	3.48	3.41	3.54	3.38

Гендерні відмінності виявились незначними, проте простежувалась тенденція до вищих оцінок у хлопців щодо функціональності ChatGPT. Хлопці дещо вищими оцінками характеризували когнітивно-інформаційні функції ШІ, а саме, «спрощення складної інформації» (Q19g), «узагальнення великих обсягів інформації» (Q19f), «ефективну подачу інформації» (Q19d). Дівчата оцінювали можливості ШІ більш рівномірно, а в окремих випадках навіть дещо критичніше, зокрема щодо достовірності інформації (Q19e).

У Таблиці 3 (4–6-й стовпці) подано середні оцінки можливостей використання ChatGPT від здобувачів за різним рівнем вищої освіти. Аспіранти найвищими оцінками характеризують «розуміння інструкцій, поданих звичайною мовою» (Q19a), «відповіді звичайною мовою» (Q19b) та «спрощення складної інформації» (Q19g), однак суттєво нижче оцінюють «надання достовірної інформації» (Q19e) та «сприяння традиційному навчанню (в аудиторії)» (Q19h). Магістри загалом найвищими оцінками оцінили «спрощення складної інформації» (Q19g) та «узагальнення великих обсягів інформації» (Q19f), найнижчими – «надання достовірної інформації» (Q19e). Бакалаври оцінюють функції ChatGPT рівномірно, але з помірним ступенем довіри до можливості ChatGPT

сприяти традиційному навчанню. Ці результати підтверджують, що освітній рівень опосередковує специфіку сприйняття ChatGPT, хоча самі оцінки між групами не досягли статистично значущих відмінностей. Натомість змістовна різниця в акцентах може вказувати на різні освітні ролі, очікування і рівні аналітичної автономії серед представників кожної групи.

З метою з'ясування, чи залежить оцінка функціональних можливостей ChatGPT (середнє значення за шкалою Q19a–Q19j) від гендерної належності, було проведено t-тест для незалежних вибірок. Хлопці в середньому оцінили функціональні можливості ChatGPT на 3.55, жінки – на 3.48. Різниця між групами не була статистично значущою ($t=1.17$, $p=0.243$), що свідчить про відносно подібне ставлення до ChatGPT незалежно від статі.

Для перевірки впливу рівня освіти (бакалавр, магістр, аспірант) застосовано однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA). Бакалаври оцінили ChatGPT у середньому на 3.48, магістри – на 3.54, аспіранти – на 3.45. За результатами ANOVA, відмінності між цими групами також не досягли статистичної значущості ($F=0.51$, $p=0.601$). Відтак, ані рівень освіти, ані стать не виявилися детермінантами оцінки функціональності ChatGPT у межах цієї вибірки.

Водночас кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Спірмена (таблиця 4) засвідчив наявність статистично значущих зв'язків між окремими змінними.

Таблиця 4

Кореляції між частотою, досвідом, джерелом ознайомлення та оцінкою ChatGPT

Пара змінних	ρ (Спірмен)	p-значення	Значуща різниця ($p < 0.05$)
Q15 – Q16	0.456	0.0000	так
Q15 – Q17	–0.026	0.6103	ні
Q15 – Q19_mean	0.287	0.0000	так
Q16 – Q17	–0.038	0.4617	ні
Q16 – Q19_mean	0.418	0.0000	так

Найсильніший зв'язок спостерігався між частотою використання ChatGPT (Q15) та оцінкою досвіду його застосування (Q16) ($\rho=0.456$, $p<0.001$), що є очікуваним. Також встановлено позитивні кореляції між частотою використання й оцінкою функціональності ChatGPT (Q19_mean) ($\rho=0.287$; $p<0.001$) та досвідом використання й оцінкою функціональності ($\rho=0.418$; $p<0.001$). Натомість не було виявлено статистично значущих зв'язків між джерелом першої інформації про ChatGPT (Q17) та жодним з інших показників. Це свідчить про те, що активне використання ChatGPT має прямий зв'язок з його оцінкою як ефективного інструмента, тоді як спосіб ознайомлення з ним не впливає на подальше ставлення до нього або досвід роботи з ним.

5. ОБГОВОРЕННЯ

Отримані результати засвідчили, що, хоча ChatGPT є добре відомим серед студентів українських ЗВО, його використання має нерівномірний характер, а ставлення до нього коливається між зацікавленістю, практичним прийняттям і обережним скепсисом. Виявлення трьох типів студентів (високоактивні користувачі, помірно активні і скептики) дозволяє інтерпретувати ці патерни в межах ширших підходів до цифрової грамотності та ШІ-грамотності молоді. Їх варто враховувати при розробці освітніх заходів (науково-популярних лекцій, мотиваційних тренінгів, етичних обговорень тощо).

Високоактивна група вирізняється регулярним використанням ChatGPT для навчання, позитивною оцінкою його можливостей і відносно нижчим рівнем тривоги

щодо етичних ризиків. Це відповідає моделі прагматично-адаптивного користувача в цифровому середовищі [14; 15]. Такий тип є маркером цифрової автономії (здатності обирати інструменти і застосовувати їх до власних освітніх цілей і рефлексувати щодо їх ефективності).

Натомість група помірно активних користувачів свідчить про наявність технологічної обізнаності без активної інтеграції ШІ у навчальні практики. Це може бути пов'язано з відсутністю зовнішніх стимулів, побоюваннями або неузгодженістю інституційної політики щодо ШІ.

Група скептиків є важливою з огляду на стратегічні завдання освіти: якщо такі студенти не знають, що користуються ШІ (наприклад, через інтегровані в сервіси генератори) чи як використати ШІ, то це може свідчити про низький рівень ШІ-грамотності і потребу відповідних освітніх втручань [24].

Виявлені патерни варто враховувати при формуванні стратегій впровадження ШІ в освітній процес. Зокрема високоактивні користувачі можуть стати «агентами змін» або наставниками для інших здобувачів освіти, а скептики є цільовою групою для базових курсів ШІ-грамотності.

Аналіз відповідей Q18 показує, що незначна частка респондентів (переважно з першокурсників і аспірантів) використовують ChatGPT з метою доповнення фахової підготовки, реферування літератури чи симуляції письмових завдань. Це підтверджують результати [30], які засвідчили, що студенти загалом мають позитивне сприйняття та доброзичливе ставлення до ChatGPT, використовуючи його насамперед для спрощення освітньої діяльності, кращого розуміння навчального матеріалу та виконання завдань [4]. Також з'ясовано, що найпоширеніші сфери використання ChatGPT містять генерування ідей, підтримку при написанні текстів і розуміння складного матеріалу.

Отримані результати щодо гендерних відмінностей суголосні з результатами [1]. Науковці виявили суттєві відмінності в ставленні та моделях використання залежно від статі, академічного рівня та галузі навчання (студенти чоловічої статі та ті, хто навчається на технологічних спеціальностях, демонструють вищу частоту використання чат-ботів і більше оптимізму). У дослідженні [30] доведено, що такі фактори, як гендер і тип закладу, суттєво впливали на сприйняття та ставлення до ШІ. Студенти чоловічої статі демонстрували більше сприйняття академічної користі ChatGPT, тоді як студентки виявляли загалом більш позитивне ставлення до його використання.

Отримані результати відповідають даним міжнародного дослідження [26], у якому також зафіксовано високий рівень обізнаності студентів зі ChatGPT, але неоднорідність у частоті використання ШІ та ставленнях до нього. Подібно до вибірки з України, студенти з інших країн високо оцінили функції спрощення та узагальнення, натомість більш критично поставились до достовірності інформації, що генерується. Певна відмінність полягає в нижчих загальних оцінках користі серед українських студентів, що може бути зумовлено або обережністю, або недовірою до нових технологій в умовах воєнного часу та нестабільного цифрового середовища.

Незважаючи на високу впізнаваність ChatGPT серед студентів українських ЗВО, загальний рівень оцінки його корисності залишається помірним. Це може свідчити про невизначеність ролі генеративного ШІ в освітньому процесі та відсутність чітких орієнтирів щодо його легітимного використання. Відсутність статистично значущих відмінностей у ставленні до ChatGPT між здобувачами різних освітніх рівнів та між хлопцями й дівчатами дозволяє припустити, що прийняття ШІ є радше горизонтальним, ніж сегментованим явищем.

Здобувачі освіти найбільше цінують когнітивно-інформаційну підтримку (спрощення, узагальнення), і це вказує на обмежене сприйняття ChatGPT радше як допоміжного інструмента, а не як повноцінного агента співнавчання. Для подолання

цього бар'єра важливо посилити рефлексивний компонент цифрової освіти, зокрема шляхом розвитку ШІ-грамотності та етичної обізнаності щодо можливостей і ризиків використання різних генеративних моделей ШІ. Освітні програми повинні передбачати не лише ознайомлення з функціональністю генеративного ШІ, а й розвиток критичного оцінювання, етичного мислення та рефлексії [9; 13].

Результат використання ChatGPT може виступати дидактичним маркером цифрової зрілості здобувача освіти у його здатності обирати, використовувати, оцінювати та обґрунтовувати застосування ШІ у власному навчанні. Тому ставлення до ChatGPT можна інтерпретувати як індикатор переходу від цифрової грамотності до ШІ-грамотності, що передбачає набуття не лише технічних, а й соціально-етичних навичок.

Загальна інтерпретація отриманих даних може бути представлена в кількох вимірах:

- теоретичний вимір дослідження розширює наукові уявлення про становлення цифрової автономії студентів у добу генеративного ШІ. Вперше для української вибірки емпірично підтверджено типологію користувачів за рівнем активності, що дає змогу конкретизувати зв'язок між практикою використання ChatGPT і сформованістю ШІ-грамотності. Виявлена відсутність статистично значущих відмінностей за статтю та освітнім рівнем здобувачів освіти засвідчує універсальний характер цього явища, що узгоджується з міжнародними результатами використання ШІ;
- практичний вимір характеризує прикладне значення дослідження: диференційовані дані можуть бути використані для створення навчальних модулів з етичного та критичного використання ШІ, формування різнорівневих стратегій підтримки здобувачів освіти, а також для підготовки викладачів до інтеграції ChatGPT в освітні процеси. Практична цінність дослідження полягає і в можливості моніторингу цифрової зрілості академічної спільноти на основі виявлених патернів використання ШІ;
- політичний вимір дослідження окреслює завдання для інституційної політики у сфері вищої освіти, зокрема актуалізується потреба офіційних рекомендацій щодо впровадження генеративного ШІ, розробку рамок ШІ-грамотності та визначення етичних стандартів використання ШІ в ЗВО. Результати можуть стати підґрунтям для розроблення стратегічних документів на рівні університетів і Міністерства освіти і науки України;
- вимір перспективи фокусує подальші наукові розвідки на відстеженні динаміки ставлення учасників академічної спільноти до ChatGPT після запровадження освітніх курсів і нормативних ініціатив, аналізі його впливу на академічну успішність і розвиток самостійності здобувачів освіти, а також проведенні міжнародних порівняльних досліджень, що дадуть змогу з'ясувати специфіку використання генеративного ШІ у різних країнах.

6. ОБМЕЖЕННЯ

Це дослідження має низку обмежень, які варто враховувати при інтерпретації отриманих результатів.

Вибірка формувалась на основі добровільної участі студентів у межах міжнародного опитування, а отже є зручною (non-probabilistic) і не репрезентує повною мірою всю студентську популяцію України. Домінування окремих університетів (зокрема Івано-Франківського національного медичного університету) могло вплинути на розподіл відповідей.

Дослідження базується виключно на самооцінках студентів, що накладає обмеження, пов'язані із суб'єктивністю сприйняття, бажаністю відповідей та можливою неузгодженістю між фактичним і декларованим використанням ChatGPT.

Опитування фокусувалось на оцінці окремого інструмента (ChatGPT), тоді як студенти можуть мати досвід використання інших моделей генеративного ШІ (наприклад, Gemini, Copilot, Claude тощо) і не завжди усвідомлюють, який саме ШІ використовується. Це створює ефект «невидимих користувачів», тобто тих, хто фактично взаємодіє з ШІ, але не асоціює це з конкретним брендом або концепцією.

У дослідженні не оцінювався фактичний рівень ШІ-грамотності студентів за допомогою об'єктивних тестів. Досліджувались лише окремі патерни використання ChatGPT та відповідні оцінки такого використання. Це обмежує можливість глибшого порівняння з валідованими шкалами або рамковими моделями ШІ-грамотності.

7. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведене дослідження засвідчило, що ChatGPT є добре впізнаваним інструментом серед студентів українських закладів вищої освіти, однак його інтеграція в освітню практику ще не набула системного характеру. Більшість респондентів використовують ChatGPT переважно з навчальною метою, проте з помірною частотою та не без критичних застережень. Здобувачі освіти позитивно оцінюють когнітивно орієнтовані функції інструмента (спрощення складного матеріалу, узагальнення, ефективне подання інформації), натомість скептично ставляться до його здатності забезпечувати достовірність результату.

Уперше в українському дискурсі на основі частоти, досвіду та оцінки використання ШІ емпірично виявлено та кластеризовано три типи користувачів за критеріями активної взаємодії, досвіду та оцінки його функціональності: високоактивні користувачі, які регулярно застосовують ChatGPT і оцінюють його позитивно; помірно активні користувачі, які мають досвід використання ChatGPT, але менш сталі практики; низькоактивні користувачі (скептики), які виявляють епізодичну взаємодію, і, відповідно, нижчі оцінки його ефективності.

Отримані результати розширюють наукові уявлення про диференційованість цифрової автономії студентів в умовах інтеграції генеративного ШІ та підтверджують, що рівень освіти та стать не є вирішальними факторами у формуванні ставлення до ChatGPT (за результатами порівняльного аналізу), на відміну від індивідуального досвіду й частоти використання (за результатами кореляційного аналізу Спірмана). Це свідчить про взаємозв'язок між практикою та сприйняттям ШІ-інструмента: студенти, які активно застосовують ChatGPT, частіше розглядають його як ефективний.

Практичний внесок дослідження увиразнює можливості: використання отриманих даних для розробки диференційованих освітніх траєкторій з урахуванням виявлених типів користувачів (високоактивні, помірно активні, низькоактивні); формування навчальних модулів з ШІ-грамотності, спрямованих на розвиток критичного мислення, етичної рефлексії та відповідального використання ШІ; створення інструментів моніторингу цифрової зрілості здобувачів освіти на основі їхніх практик роботи з генеративним ШІ.

Результати цього дослідження закладають емпіричну основу для розробки інституційної політики та цифрових інтервенцій, спрямованих на формування свідомого, етичного та ефективного використання ШІ у вищій освіті. Для ефективного впровадження ChatGPT в освітній процес важливо враховувати різні рівні готовності студентів до взаємодії з генеративним ШІ. Це передбачає створення диференційованих стратегій підтримки від базових інструктажів для неінформованих до рефлексивно-

аналітичних кейсів для досвідчених користувачів ШІ. Рівень використання ChatGPT доцільно розглядати як маркер цифрової зрілості здобувачів освіти не лише з технічного, а й з етичного та критичного погляду. Це відкриває перспективу інтеграції роботи з генеративними моделями ШІ у формування ключових компетентностей XXI століття. Такий підхід дозволить підготувати молодь до активного та відповідального життя в цифровому суспільстві, де генеративні ШІ відіграватимуть дедалі важливішу роль.

Отримані результати відкривають низку перспектив для подальших досліджень. Актуальним є вивчення динаміки змін у ставленні до ChatGPT членів академічної спільноти після інституційного впровадження ШІ, а також аналіз впливу на академічну успішність, самостійність та навчальну мотивацію. Перспективними є також порівняльні міжкультурні дослідження, які дозволять з'ясувати, наскільки соціокультурний контекст визначає моделі використання генеративного ШІ здобувачами освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Ch. Stöhr, Ou. A. Wanyu, and H. Malmström, "Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study," *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 7, pp. 100259, 2024. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259.

[2] O. M. Schei, A. Møgelvang, and K. Ludvigsen, "Perceptions and Use of AI Chatbots among Students in Higher Education: A Scoping Review of Empirical Studies," *Education Sciences*, vol. 14, no. 8, pp. 922, 2024. https://doi.org/10.3390/educsci14080922.

[3] F. Heard, "ChatGPT as Academic Support Tool: Students' Perceptions & Practices," *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, vol. 9, no. 03, pp. 2756–2770, 2025. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.903SEDU0209.

[4] S. Onal, D. Kulavuz-Onal, and M. Childers, "Patterns of ChatGPT Usage and Perceived Benefits on Academic Performance Across Disciplines: Insights from a Survey of Higher Education Students in the United States," *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 54, no. 1, pp. 34–66, 2025. https://doi.org/10.1177/00472395251341214.

[5] S. Subiyantoro, M. Ekosusilo, I. Ismail, H. K. Putra, and S. Fauziyah, "Analysis of Teachers' and Students' Perceptions of Using Artificial Intelligence Chatbots in Higher Education," *Cognitive Development Journal*, vol. 1, no. 1, pp. 1–9, 2023. https://doi.org/10.32585/cognitive.v1i1.7.

[6] X. Xu, Y. Su, Y. Zhang, Y. Wu, and X. Xu, "Understanding learners' perceptions of ChatGPT: A thematic analysis of peer interviews among undergraduates and postgraduates in China," *Heliyon*, vol. 10, no. 4, pp. e26239, 2024. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26239.

[7] S. R. Das and J. V. Madhusudan, "Perceptions of higher education students towards ChatGPT usage," *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, vol. 7, no. 1, pp. 86–106, 2024. https://doi.org/10.46328/ijte.583.

[8] G. Zhu *et al.*, "Embrace Opportunities and Face Challenges: Using ChatGPT in Undergraduate Students' Collaborative Interdisciplinary Learning," *arXiv*, 2023. https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.18616.

[9] D. Long and B. Magerko, "What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations," in *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2020, pp. 1–16. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727.

[10] A. Alam, "Possibilities and Apprehensions in the Landscape of Artificial Intelligence in Education," in *International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications*, 2021, pp. 1–8. https://doi.org/10.1109/iccica52458.2021.9697272.

[11] S. Akgun and C. Greenhow, "Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings," *AI Ethics*, vol. 2, no. 3, pp. 431–440, 2022. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7.

[12] B. Chen, X. Zhu, F. Díaz, and H. del Castillo, "Integrating generative AI in knowledge building," *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 5, pp. 100184, 2023. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100184.

[13] O. Rütti-Joy, G. Winder, and H. Biedermann, "Building AI Literacy for Sustainable Teacher Education," *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, vol. 18, no. 4, pp. 175–189, 2023. https://doi.org/10.21240/zfhe/18-04/10.

[14] D. T. Ng, W. Wu, J. K. Leung, and S. K. Chu, "Artificial Intelligence (AI) Literacy Questionnaire with Confirmatory Factor Analysis," in *2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2023, pp. 233–235. https://doi.org/10.1109/ICALT58122.2023.00074.

[15] M. Pinski and A. Benlian, "AI Literacy – Towards Measuring Human Competency in Artificial Intelligence," in *Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2023, pp. 165–174. https://doi.org/10.24251/HICSS.2023.021.
[16] European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. (2024). *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research*. [Online]. Available: https://surl.li/aszjhe.
[17] UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://doi.org/10.54675/EWZM9535.
[18] Міністерство освіти і науки України. (2025). *Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти.* [Електронний ресурс]. Доступно: https://surli.cc/kftmvb.
[19] M. Drushlyak, T. Lukashova, V. Shamonia, and O. Semenikhina, "ChatGPT-based simulation helps to develop the pre-service mathematics teachers' critical thinking," *International Journal of Instruction*, vol. 18, no. 1, pp. 153–172, 2025. https://doi.org/10.29333/iji.2025.1819a.
[20] I. Lenchuk and O. Mosiiuk, "Artificial intelligence technologies for developing critical thinking of the upper secondary school students while teaching geometry", *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 107, no. 3, pp. 20-38, 2025. https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6165.
[21] G. Biagini, "Assessing the assessments: toward a multidimensional approach to AI literacy," *Media Education*, vol. 15, no. 1, pp. 91–101, 2024. https://doi.org/10.36253/me-15831.
[22] M. Hornberger, A. Bewersdorff, and C. Nerdel, "What do university students know about Artificial Intelligence?" *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 5, pp. 100165, 2023. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100165.
[23] United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* [Online]. Available: https://surl.li/julndz.
[24] M. C. Laupichler, A. Aster, N. Haverkamp, and T. Raupach, "Development of the "Scale for the assessment of non-experts' AI literacy" – An exploratory factor analysis," *Computers in Human Behavior Reports*, vol. 12, pp. 100338, 2023. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100338.
[25] UNESCO. (2024). *AI Competency Framework for Students*. [Online]. Available: https://doi.org/10.54675/JKJB9835.
[26] A. Aristovnik *et al.*, "Higher Education Students' Evolving Perceptions of ChatGPT: Global Survey Data from the Academic Year 2024–2025," *Mendeley Data*, V1, 2025. https://doi.org/10.17632/nv2343nwsb.1.
[27] M. Wilkinson, *et al.*, "The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship," *Scientific Data*, vol. 3, pp. 160018, 2016. https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18.
[28] European Parliament and Council. (2016). *Regulation (EU) 2016/679 (General Data Protection Regulation – GDPR)*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://surl.li/vjodyp.
[29] European Educational Research Association (EERA). (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://surl.li/oukfum.
[30] I. A. Abdulmumin and M. R. Abdulrahman, "Undergraduate Perception, Attitude, and Utilization of Artificial Intelligence (AI) ChatGPT for Learning: An Educational Technology Perspective," *Indonesian Journal of Multidisciplinary Research*, vol 5, no. 1, 2025. https://doi.org/10.17509/ijomr.v5i1.82062.

Матеріал надійшов до редакції 09.07.2025р.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF CHATGPT FROM STUDENTS' PERSPECTIVE: THE UKRAINIAN DIMENSION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USE

Marina Drushlyak
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Mathematics, Physics, and their Didactics
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-9648-2248
marydru@fizmatsspu.sumy.ua

Olena Semenikhina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Computer Sciences
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-3896-8151
e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

Abstract. The rapid development of generative artificial intelligence (AI), particularly ChatGPT, highlights the need to consider both its educational potential and its risks. University educators and students today act simultaneously as active users and as critics of AI. This dual role generates public and academic debates about their usefulness, reliability, and ethical constraints. The purpose of this paper is to examine the perceptions of Ukrainian higher education students regarding ChatGPT and their practices of using it as an educational tool. The empirical basis comprises responses from 379 participants representing diverse educational levels and fields of study. The data were collected as part of an international survey. The analysis applied descriptive statistics, clustering, t-tests, analysis of variance, and correlation analysis. The originality of this research lies in being the first empirical attempt, in the Ukrainian context, to identify three types of ChatGPT users through cluster analysis: highly active, moderately active, and low-active (skeptical). This typology demonstrates the diversity of students' digital autonomy and their readiness to integrate AI into learning. An important scientific finding is the absence of statistically significant differences in attitudes toward ChatGPT by gender or educational level. This indicates the universality of its perception among Ukrainian students. At the same time, positive correlations were found between frequency and experience of use and the overall evaluation of ChatGPT's functionality. The results show that students mostly use ChatGPT for educational purposes. However, their use is irregular and accompanied by only moderate levels of trust. The highest ratings were given to cognitively oriented functions such as simplifying complex information, summarizing large volumes of data, and presenting material effectively. By contrast, trust remains low regarding ChatGPT's ability to ensure the accuracy of results. The paper provides recommendations for the differentiated implementation of ChatGPT in the educational process, considering students' varying levels of digital maturity. It also emphasizes the need to develop AI literacy to support academic integrity and to foster key competencies for the 21st century.

Keywords: ChatGPT; artificial intelligence; higher education; AI literacy; digital autonomy; educational practices.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Ch. Stöhr, Ou. A. Wanyu, and H. Malmström, "Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study," *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 7, pp. 100259, 2024. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259. (in English)

[2] O. M. Schei, A. Møgelvang, and K. Ludvigsen, "Perceptions and Use of AI Chatbots among Students in Higher Education: A Scoping Review of Empirical Studies," *Education Sciences*, vol. 14, no. 8, pp. 922, 2024. https://doi.org/10.3390/educsci14080922. (in English)

[3] F. Heard, "ChatGPT as Academic Support Tool: Students' Perceptions & Practices," *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, vol. 9, no. 03, pp. 2756-2770, 2025. https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.903SEDU0209. (in English)

[4] S. Onal, D. Kulavuz-Onal, and M. Childers, "Patterns of ChatGPT Usage and Perceived Benefits on Academic Performance Across Disciplines: Insights from a Survey of Higher Education Students in the United States," *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 54, no. 1, pp. 34–66, 2025. https://doi.org/10.1177/00472395251341214. (in English)

[5] S. Subiyantoro, M. Ekosusilo, I. Ismail, H. K. Putra, and S. Fauziyah, "Analysis of Teachers' and Students' Perceptions of Using Artificial Intelligence Chatbots in Higher Education," *Cognitive Development Journal*, vol. 1, no. 1, pp. 1-9, 2023. https://doi.org/10.32585/cognitive.v1i1.7. (in English)

[6] X. Xu, Y. Su, Y. Zhang, Y. Wu, and X. Xu, "Understanding learners' perceptions of ChatGPT: A thematic analysis of peer interviews among undergraduates and postgraduates in China," *Heliyon*, vol. 10, no. 4, pp. e26239, 2024. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26239. (in English)

[7] S. R. Das and J. V. Madhusudan, "Perceptions of higher education students towards ChatGPT usage," *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, vol. 7, no. 1, pp. 86-106, 2024. https://doi.org/10.46328/ijte.583. (in English)

[8] G. Zhu *et al.*, "Embrace Opportunities and Face Challenges: Using ChatGPT in Undergraduate Students' Collaborative Interdisciplinary Learning," *arXiv*, 2023. https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.18616. (in English)

[9] D. Long and B. Magerko, "What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations," in *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2020, pp. 1-16. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727. (in English)

[10] A. Alam, "Possibilities and Apprehensions in the Landscape of Artificial Intelligence in Education," in *International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications*, 2021, pp. 1-8. https://doi.org/10.1109/iccica52458.2021.9697272. (in English)
[11] S. Akgun and C. Greenhow, "Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings," *AI Ethics*, vol. 2, no. 3, pp. 431-440, 2022. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7. (in English)
[12] B. Chen, X. Zhu, F. Díaz, and H. del Castillo, "Integrating generative AI in knowledge building," *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 5, pp. 100184, 2023. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100184. (in English)
[13] O. Rütti-Joy, G. Winder, and H. Biedermann, "Building AI Literacy for Sustainable Teacher Education," *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, vol. 18, no. 4, pp. 175-189, 2023. https://doi.org/10.21240/zfhe/18-04/10. (in English)
[14] D. T. Ng, W. Wu, J. K. Leung, and S. K. Chu, "Artificial Intelligence (AI) Literacy Questionnaire with Confirmatory Factor Analysis," in *2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2023, pp. 233-235. https://doi.org/10.1109/ICALT58122.2023.00074. (in English)
[15] M. Pinski and A. Benlian, "AI Literacy – Towards Measuring Human Competency in Artificial Intelligence," in *Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2023, pp. 165-174. https://doi.org/10.24251/HICSS.2023.021. (in English)
[16] European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. (2024). *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research*. [Online]. Available: https://surl.li/aszjhe. (in English)
[17] UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. [Online]. Available: https://doi.org/10.54675/EWZM9535. (in English)
[18] Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Recommendations on Responsible Use of AI in Higher Education. https://surli.cc/kftmvb. (in Ukrainian)
[19] M. Drushlyak, T. Lukashova, V. Shamonia, and O. Semenikhina, "ChatGPT-based simulation helps to develop the pre-service mathematics teachers' critical thinking," *International Journal of Instruction*, vol. 18, no. 1, pp. 153-172, 2025. https://doi.org/10.29333/iji.2025.1819a. (in English)
[20] I. Lenchuk and O. Mosiiuk, "Artificial intelligence technologies for developing critical thinking of the upper secondary school students while teaching geometry", *ITLT*, vol. 107, no. 3, pp. 20-38, 2025. https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6165. (in English)
[21] G. Biagini, "Assessing the assessments: toward a multidimensional approach to AI literacy," *Media Education*, vol. 15, no. 1, pp. 91-101, 2024. https://doi.org/10.36253/me-15831. (in English)
[22] M. Hornberger, A. Bewersdorff, and C. Nerdel, "What do university students know about Artificial Intelligence?" *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 5, pp. 100165, 2023. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100165. (in English)
[23] United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. [Online]. Available: https://surl.li/julndz. (in English)
[24] M. C. Laupichler, A. Aster, N. Haverkamp, and T. Raupach, "Development of the "Scale for the assessment of non-experts' AI literacy" – An exploratory factor analysis," *Computers in Human Behavior Reports*, vol. 12, pp. 100338, 2023. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100338. (in English)
[25] UNESCO. (2024). *AI Competency Framework for Students*. [Online]. Available: https://doi.org/10.54675/JKJB9835. (in English)
[26] A. Aristovnik *et al.*, "Higher Education Students' Evolving Perceptions of ChatGPT: Global Survey Data from the Academic Year 2024-2025," *Mendeley Data*, V1, 2025. https://doi.org/10.17632/nv2343nwsb.1. (in English)
[27] M. Wilkinson, *et al.*, "The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship," *Scientific Data*, vol. 3, pp. 160018, 2016. https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18. (in English)
[28] European Parliament and Council. (2016). *Regulation (EU) 2016/679 (General Data Protection Regulation – GDPR)*. [Online]. Available: https://surl.li/vjodyp. (in English)
[29] European Educational Research Association (EERA). (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. [Online]. Available: https://surl.li/oukfum. (in English)
[30] I. A. Abdulmumin and M. R. Abdulrahman, "Undergraduate Perception, Attitude, and Utilization of Artificial Intelligence (AI) ChatGPT for Learning: An Educational Technology Perspective," *Indonesian Journal of Multidiciplinary Research*, vol. 5, no. 1, 2025. https://doi.org/10.17509/ijomr.v5i1.82062. (in English)

(cc) BY-NC-SA

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.