

**ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ
З ГЕНЕРАТИВНИМ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ У НАВЧАННІ
ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ:
ПЕДАГОГІЧНІ РИЗИКИ ТА НОРМАТИВНІ МЕЖІ**

УДК 37:004.8:94:32

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-17-27

Дробишева Ольга Андріївна,

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри історії та археології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

olga3405@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0289-5317>

Бабічев Олександр Іванович,

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри історії та археології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

babichev_ai@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-4682-0971>

Демідов Денис Валерійович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри політології і міжнародних відносин

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

denysdemidov@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9545-1307>

Журба Ігор Вячеславович,

доктор філософії з політології,

старший викладач кафедри політології і міжнародних відносин

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

zhurba.igor1992@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3067-2380>

Для цитування: Дробишева О. А., Бабічев О. І., Демідов Д. В., Журба І. В. Партнерська взаємодія з генеративним штучним інтелектом у навчанні історії та громадянської освіти: педагогічні ризики та нормативні межі. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 17–27. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-17-27](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-17-27)

References (стандарт APA): Drobysheva, O. A., Babichev, O. I., Demidov, D. V., & Zhurba, I. V. (2026). Partnerska vzaємodiia z heneratyvnym shtuchnym intelektom u navchanni istorii ta hromadianskii osviti: pedahohichni ryzyky ta normatyvni mezhi [Teacher–AI Teaming

in Teaching History and Civic Education: Pedagogical Risks and Normative Boundaries]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 17–27. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-17-27](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-17-27) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Стрімке поширення генеративного штучного інтелекту (GenAI, далі – ГШІ) у сфері освіти зумовлює необхідність переосмислення характеру педагогічної взаємодії та ролі суб'єктів освітнього процесу. Якщо на початкових етапах цифровізація освіти розглядалася переважно як інструментальне підсилення традиційних методик, то впровадження ГШІ суттєво трансформує механізми освітньої медіації: алгоритмічні системи стають не лише джерелом інформації, але й активними учасниками формування навчального контенту, аргументації та інтерпретацій (UNESCO, 2025, р. 14).

Особливої складності ця проблема набуває у навчанні історії та громадянської освіти, оскільки ці дисципліни ґрунтуються на інтерпретації, аналізі джерел, формуванні критичного мислення та нормативного судження. Гуманітарна освіта передбачає підвищений рівень педагогічної відповідальності за зміст наративів, критерії істинності та коректність аргументації. У цьому контексті взаємодія з ГШІ не може розглядатися виключно як технічна підтримка освітнього процесу, оскільки вона впливає на структуру смислів, способи осмислення суспільно значущих проблем і здатна формувати соціальні уявлення щодо певних груп або явищ (Kim et al., 2026).

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика використання ГШІ в освіті представлена в сучасних дослідженнях у кількох взаємопов'язаних напрямках. Системні огляди (Garzón et al., 2025; Zuo, 2025) фіксують зростання інтересу до інтеграції ГШІ як інструмента підтримки навчання та персоналізації освітнього

процесу. Концептуальний вимір взаємодії педагога та ГШІ розробляється в межах партнерської моделі (teacher – AI teaming), зокрема у працях М. Чукурова (2025a; 2025b; 2026), де наголошується на збереженні та посиленні педагогічної агентності. Водночас низка досліджень вказує на обмеження генеративних моделей: небезпеку відтворення стереотипів і нормативно значущих викривлень (Kim et al., 2026), структурну природу «стохастичних вигадок» (Bender et al., 2021; Makhortykh et al., 2024), готовність моделей до продукування ревізійністських інтерпретацій за відповідного формулювання запиту (Ortu et al., 2026), а також недостатню валідність автоматизованого оцінювання (Hooshyar et al., 2025). Попри значний обсяг напрацювань, недостатньо концептуалізованою залишається гуманітарна специфіка, зокрема інтерпретаційний і нормативний виміри навчання історії та громадянської освіти, що зумовлює необхідність вивчення можливостей делегування педагогічних функцій ГШІ.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та нормативному уточненні моделі партнерської взаємодії з ГШІ у навчанні історії та громадянської освіти, визначенні педагогічних ризиків і нормативних меж її застосування.

Методологія та методи дослідження. Дослідження має теоретико-концептуальний характер. Методологічну основу становить аналіз міжнародного дискурсу щодо партнерської моделі взаємодії з ГШІ у поєднанні з концептуальним уточненням категорії педагогічної агентності в гуманітарній освіті. У роботі застосовано змістовий аналіз підходів до взаємодії педагога й ГШІ, їхнє осмислення крізь

призму інтерпретаційної та нормативної специфіки викладання гуманітарних дисциплін. Результатом такого теоретичного узагальнення стало визначення педагогічних ризиків і формулювання моделі меж делегування педагогічних функцій ГШІ у навчанні історії та громадянської освіти.

Виклад основного матеріалу.

У сучасному дискурсі взаємодія педагога й ГШІ дедалі частіше осмислюється через партнерську модель (teacher – AI teaming), що передбачає не заміну викладача алгоритмічною системою, а перерозподіл функцій із збереженням педагогічної агентності. Найбільш концептуально розгорнутим є підхід британського дослідника М. Чукурова (2025a; 2025b; 2026), у якому інтеграція ГШІ розглядається як перехід від автоматизації до доповнення та подальшого розширення професійної спроможності педагога. Головна мета підходу М. Чукурова (2025a) полягає у захисті та посиленні суб'єктності викладача (teacher agency), що дає змогу зберегти етичну складову частину в освіті, водночас використовуючи переваги ГШІ. Науковець розглядає його інтеграцію в освіту через три парадигми: заміна (автоматизація завдань без участі педагога), доповнення (ГШІ та педагог працюють разом) та розширення або примноження (взаємодія з ГШІ підвищує компетентність педагога) (Cukurova, 2025b). Розвиток взаємодії описано дослідником як рух від транзакційного використання інструмента до синергетичної координації, де потенційно можливі взаємне уточнення позицій і спільне розв'язання задач. Водночас автор наголошує на тому, що досягнення синергії потребує високого рівня цифрової та ШІ-компетентності педагога й спеціально спроектованих освітніх інструментів, оскільки універсальні мовні моделі на кшталт ChatGPT не розроблені

спеціально для освіти та не здатні вирішувати специфічні педагогічні завдання (Cukurova, 2026). Цю ж думку висловлюють і вітчизняні дослідники, які наголошують на необхідності балансування між інноваційністю використання ГШІ та педагогічною безпекою освітнього процесу (Короїд, 2025).

Продовжуючи роздуми М. Чукурова щодо обмежень у використанні ГШІ в освіті, зауважимо відносно нейтральності його моделі щодо дисциплінарної специфіки. Втім, у гуманітарних дисциплінах взаємодія з навчальним матеріалом включає не лише операційні чи практичні аспекти, але й інтерпретаційні та нормативні виміри. Зокрема, історія та громадянська освіта функціонують у просторі множинних інтерпретацій і ціннісної напруженості, де навчання передбачає не лише аналіз джерел і реконструкцію причинно-наслідкових зв'язків, але й відповідальність за структурування смислів. Педагог у цих галузях виступає не просто модератором освітнього процесу, але й суб'єктом інтерпретації, який визначає рамку аналізу, критерії аргументації та межі науково обґрунтованої багатоперспективності.

Саме тому партнерська взаємодія з ГШІ в гуманітарній освіті не є нейтральною: алгоритмічна участь впливає на інтерпретаційний горизонт і може трансформувати нормативну роль педагога, зміщуючи акценти у способах осмислення історичних подій і суспільних конфліктів. У навчанні історії та громадянської освіти вона може супроводжуватися низкою педагогічних ризиків, пов'язаних не стільки з технічною надійністю системи, скільки з трансформацією інтерпретаційної та нормативної ролі викладача.

У разі систематичного використання ГШІ як джерела варіантів пояснення або аргументації виникає спокуса сприймати

алгоритмічно згенеровані інтерпретації як об'єктивно нейтральні або збалансовані (Kim et al., 2026). Це може поступово зменшувати рефлексивність педагогічного вибору та розмивати усвідомлення власної відповідальності педагога за визначення інтерпретаційної рамки навчання.

Крім того, генеративні моделі часто прагнуть відтворювати формальну симетрію позицій, що у разі історичних конфліктів або сучасних політичних подій може призводити до штучного вирівнювання позицій сторін з нерівнозначною юридичною чи моральною відповідальністю. Емпіричні дослідження роботи ГШІ з контекстуальними історичними подіями підтверджують, що така небезпека не є лише теоретичним припущенням. Аналіз 500 подій із 45 країн засвідчив, що за нейтрального формулювання запитів моделі рідко вдаються до прямого спотворення фактів, проте часто пом'якшують негативні аспекти подій, уникають чіткого означення відповідальності або подають нерівнозначні позиції як симетричні (Ortu et al., 2026, p. 9). У гуманітарному навчанні це створює ілюзію об'єктивності за фактичного зміщення інтерпретаційної рамки.

Третій ризик полягає у стандартизації інтерпретацій і шаблонізації мислення. Алгоритмічна генерація відповідей ґрунтується на статистичних закономірностях корпусу даних, що може зумовлювати відтворення надто узагальнених формулювань (Bender et al., 2021). Емпіричні дані також свідчать про те, що навіть формально коректні відповіді можуть відтворювати соціально укорінені стереотипи й сприйматися як нормативно значущі (Kim et al., 2026). У результаті складні історичні явища або громадянські дилеми спрощуються до типових пояснювальних схем, що обмежує глибину аналітичної роботи та оригінальність інтелектуальної позиції здобувачів.

Ще один ризик полягає у зміщенні ролі викладача від суб'єкта інтерпретації до фасилітатора алгоритмічного контенту. Якщо педагог обмежується організацією обговорення згенерованих матеріалів, не здійснюючи власної інтерпретаційної роботи, відбувається поступова редукація агентності до процесуального адміністрування навчальної діяльності (Hooshyar et al., 2025).

Додатковою проблемою є використання ГШІ для оцінювання розгорнутих відповідей, коли складна аргументація може зводитися до відповідності формальним критеріям. Дослідження засвідчують, що великі мовні моделі не забезпечують валідного оцінювання без додаткових механізмів інтерпретації та контролю, оскільки не враховують навчальну динаміку, когнітивні особливості та освітню траєкторію здобувача освіти (Hooshyar et al., 2025). Це особливо критично для громадянської освіти, де оцінюється не лише фактична коректність, але й якість аргументації, контекстуалізація та етична рефлексія.

Сукупність зазначених ризиків демонструє, що партнерську взаємодію з ГШІ у гуманітарній освіті не можна вважати питанням виключно технологічної ефективності. Йдеться про трансформацію інтерпретаційної структури навчання та потенційну зміну розподілу відповідальності між людиною й алгоритмічною системою. Саме усвідомлення цих ризиків стає підставою для подальшого розгляду меж делегування функцій ГШІ, тобто окреслення тих сфер педагогічної діяльності, у яких алгоритмічна участь є допустимою, умовно допустимою або неприпустимою.

У цьому контексті доцільним вважаємо виділення трьох зон делегування. Перша зона – інструментальне делегування, яка охоплює технічні функції, що не

передбачають втручання в інтерпретаційний або ціннісний вимір змісту. До них належать підготовка навчальних матеріалів, структуризація інформації, мовна адаптація текстів відповідно до вікових чи когнітивних особливостей здобувачів освіти, а також формування варіативних запитань або тренувальних завдань. Так, ГШШ може допомогти перетворити академічну статтю на короткий конспект для учнів, підготувати хронологічну таблицю подій, запропонувати тестові запитання різного рівня складності або створити перелік термінів для самоперевірки. У курсі громадянської освіти інструментальним буде використання ГШШ для узагальнення змісту нормативного акта чи побудови схеми взаємодії гілок влади. У цій зоні він виступає допоміжним засобом оптимізації педагогічної діяльності і не визначає інтерпретаційного чи ціннісного змісту навчання.

Друга зона – кероване делегування, що включає використання ГШШ для моделювання альтернативних інтерпретацій, імітації дискусії, створення аргументів і контраргументів. У гуманітарних дисциплінах такі функції можуть бути методично виправданими, оскільки сприяють розвитку критичного мислення і багато-перспективного аналізу. Зокрема, ГШШ може згенерувати різні інтерпретації причин занепаду Русі, сформулювати позиції різних політичних сил доби Української революції 1917–1921 рр., змодельовати аргументи «за» і «проти» запровадження певної публічної політики у курсі громадянської освіти. В університетському курсі ГШШ здатен виступати як симульований опонент у моделі академічної дискусії.

Водночас кероване делегування ГШШ можливе лише за умови повного збереження модерації з боку педагога. В умовах імітації дискусії або альтернативної аргументації велика мовна модель може не

лише репрезентувати різні історіографічні підходи, але й конструювати аргументи, що не мають реальної джерельної опори. Оскільки алгоритм не відрізняє перевірений факт від статистично правдоподібного поєднання слів, частина згенерованих тверджень може бути цілком вигаданою (Makhortukh, 2024). Дослідження показують, що рівень викривлень залежить від формату завдання. Найвищі показники фіксуються у коротких публічних або риторичних форматах (дописи в соцмережах, музейні підписи, дебатні аргументи), тоді як аналітичні та перевірочні формати демонструють більшу фактичну точність (Ortu et al., 2026). Це означає, що саме ті види діяльності, які активно використовуються для розвитку дискусійних умінь у курсах історії та громадянської освіти, потребують посиленої педагогічної модерації. Відповідно, алгоритмічно згенеровані інтерпретації мають розглядатися як матеріал для аналізу, а не як нормативно визначений результат і не повинні набувати статусу авторитетного висновку.

Третя зона – недопустиме делегування, яка охоплює функції, що безпосередньо стосуються нормативного виміру педагогічної діяльності та формування ціннісної позиції здобувачів освіти. Йдеться не лише про оцінювання знань, але й про ті рішення, які визначають інтерпретаційний горизонт і морально-політичну рамку навчання. Зокрема, недопустимим є доручення ГШШ формулювати оцінку діяльності політичного режиму чи історичної постаті, оскільки така оцінка завжди ґрунтується на певній історіографічній традиції, системі джерел та нормативній позиції дослідника. Алгоритмічна система може репрезентувати та узагальнювати різні історіографічні підходи, але вона не несе відповідальності за вибір інтерпретаційної перспективи та її наслідки.

Крім того, ГШІ не забезпечує гарантії фактичної достовірності навіть у разі впевненого тону відповіді. Дослідження так званих стохастичних вигадок демонструє, що він може конструювати повністю вигадані факти, посилення або деталі подій, які виглядають переконливо, але не мають реального підґрунтя (Makhortykh, 2024). Додатковим аргументом є встановлена під час аудитів моделей ГШІ висока готовність відтворювати ревізійні версії подій у разі прямого формулювання відповідного запиту. За умови явного прохання подати альтернативне трактування моделі переважно погоджуються з такою інструкцією (Ortu et al., 2026). Це свідчить про структурну вразливість алгоритмічних систем до упередженого формулювання завдання й підсилює тезу про неприпустимість делегування їм функцій нормативної оцінки.

Неприпустимим є також делегування ГШІ оцінки громадянської позиції здобувача освіти. Йдеться не про перевірку фактичних знань, а про оцінювання точки зору, яка формується в межах суспільного дискурсу й передбачає складний баланс між свободою висловлювання, правовими нормами та етичними орієнтирами. Автоматизоване оцінювання таких позицій підмінює педагогічну рефлексію механічним порівнянням формулювань із заданим шаблоном.

Окрему проблему становить встановлення алгоритмічного балансу в ситуаціях нормативної асиметрії, наприклад, під час аналізу воєнних дій, окупації чи порушення прав людини. ГШІ може прагнути відтворити формальну симетрію аргументів, однак це не завжди відповідає реальному співвідношенню юридичної та моральної відповідальності сторін. Це пов'язано з тим, що його відповіді часто сприймаються як узагальнення певного роду «колективної думки», що надає їм додаткового авторитету

і може ускладнювати критичне дистанціювання (Kim et al., 2026). У гуманітарному навчанні педагог зобов'язаний окреслювати межі науково обґрунтованої багатоперспективності та відмежовувати її від псевдобалансу, що нівелює критерії істинності та справедливості.

Не менш проблематичним є делегування ГШІ функції оцінювання громадянської позиції під час обговорення проблем національної пам'яті. Такі питання передбачають не лише відтворення знань, але й здатність до аргументованої моральної рефлексії. Педагогічна оцінка в цьому разі спирається на професійну експертизу, контекстуалізацію висловлювання та врахування індивідуальної динаміки розвитку здобувача освіти, тобто параметри, які не можуть бути зведені до алгоритмічної процедури.

Таким чином, у межах третьої зони делегування йдеться про функції, де наявна пряма залежність між інтерпретаційним рішенням і суспільно-нормативними наслідками. Передання цих функцій алгоритмічній системі означало б не просто оптимізацію діяльності, але й фактичне самоусунення педагога від відповідальності за смислову, моральну та громадянську рамку навчання. Саме в цій сфері межа його партнерської взаємодії з ГШІ є найбільш жорсткою.

Сучасний український освітній контекст підсилює необхідність такого розмежування. Повномасштабна війна, розпочата Російською Федерацією, істотно підвищує чутливість до історичного наративу та інтерпретації подій минулого України. Історія перестає бути виключно академічним полем множинних версій і стає простором суспільної самоідентифікації, політичної легітимації та моральної оцінки подій.

Слід також враховувати структурну асиметрію глобальних корпусів даних, на яких тренуються моделі ГШІ. Згідно

з аналітичними оглядами, їхній розвиток спирається переважно на західноцентричні та китайські дослідницькі й технологічні екосистеми, що може зумовлювати культурну гомогенізацію цифрового знання (UNESCO, 2025, р. 76). Дослідження контекстованих історичних наративів також показують, що події з менш репрезентованих у світовому інформаційному просторі контекстів відтворюються моделями з більшою варіативністю та підвищеним ризиком інтерпретаційного зміщення (Ortu et al., 2026). За таких умов специфіка українського історичного наративу може відтворюватися викривлено, неповно або крізь рамки зовнішніх інтерпретаційних традицій. Хоча наразі нам невідомі спеціальні дослідження, що фіксують упередженість щодо українського історичного матеріалу, сама структура глобального розподілу даних обґрунтовує необхідність підвищеної педагогічної пильності.

Інформаційна агресія, що супроводжує воєнні дії проти України, ускладнює дискурсивне поле. Дезінформація, маніпулятивні інтерпретації та спроби нав'язування псевдосиметрії між агресором і жертвою створюють ситуацію, у якій механічне відтворення алгоритмічно згенерованого «балансу позицій» може призводити до викривлення об'єктивної реальності. Так, аналіз відповідей великих мовних моделей на запити щодо подій російсько-української війни показує, що алгоритмічні викривлення набувають кількох характерних форм, як-от: згладжування агентності через безособові формулювання («конфлікт між сторонами», «ескалація напруження»), часткове або неповне називання суб'єкта агресії, конструювання псевдоджерел або неточних посилань на міжнародні інституції, які виглядають правдоподібно, але не мають реальної документальної основи (Makhortykh, 2024). Такі

викривлення можуть виникати не лише через свідому маніпуляцію, але й як наслідок статистичної природи генерації тексту. Однак у контексті інформаційної війни вони здатні фактично легітимувати наративи, що суперечать встановленим фактам і міжнародно-правовим оцінкам.

Отже, частина функцій, які в стабільних суспільствах могли б розглядатися як керовано делеговані, в українських реаліях потребують жорсткішої педагогічної медіації. Нормативна зона відповідальності педагога розширюється, оскільки інтерпретаційні рішення мають безпосередній суспільний і політичний резонанс. У цьому контексті викладач історії та громадянської освіти виступає суб'єктом інтерпретації, а не лише фасилітатором обговорення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Партнерська взаємодія з ГШІ у навчанні історії та громадянської освіти в сучасних умовах набуває принципово нормативного характеру. Її впровадження пов'язане не лише з інструментальною оптимізацією навчання, але й з ризиками трансформації інтерпретаційної рамки, стандартизації складних історичних явищ, формування псевдосиметрії в умовах нормативної асиметрії та поступової редукації педагогічної агентності. В умовах переосмислення власного історичного минулого та інформаційної війни проти України ці ризики посилюються, оскільки алгоритмічна логіка генерації може відтворювати викривлені або спрощені наративи.

Розмежування інструментальної, керованої та недопустимої зон делегування визначає межі інтеграції ГШІ без втрати професійної відповідальності педагога. Алгоритмічні системи можуть підтримувати підготовку матеріалів і моделювання дискусій, однак вони не здатні перебирати функцію інтерпретаційного рішення, морально-політичної оцінки

подій та оцінювання громадянської позиції здобувачів освіти. У гуманітарній освіті партнерство з ГШІ можливе лише за умови збереження за викладачем ролі суб'єкта смислотворення та гаранта науково й етично обґрунтованих меж багатоперспективності.

Подальший розвиток цієї проблематики потребує емпіричної апробації моделі в освітній практиці та вироблення критеріїв педагогічної модерації контенту з урахуванням специфіки історичної та громадянської освіти.

Література

1. UNESCO. AI and education: protecting the rights of learners. Paris, UNESCO Publishing, 2025. 100 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/ROQH4287>
2. Kim S., Jo Y., Na S., Lim H., Lee E., Choi Y. M., Cho S., Hong H. Dark and bright side of participatory red-teaming with targets of stereotyping for eliciting harmful behaviors from large language models. *Proceedings of the 2026 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '26)*. Barcelona, Spain, April 13–17, 2026. New York : ACM, 2026. 20 p. DOI: <https://arxiv.org/abs/2602.19124v1>
3. Garzón J., Patiño, E., Marulanda C. Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2025. Vol. 9. Issue 8. Art. no. 84. P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
4. Zuo J. Artificial Intelligence in Education: A Review of Recent Developments and Emerging Trends. *Scientific Journal of Intelligent Systems Research*. 2025. Vol. 7, No. 10. P. 71–77. DOI: <https://doi.org/10.54691/anywv286>
5. Cukurova M. A Conceptual framework for Teacher-AI teaming in education: Harnessing generative AI to enhance teacher agency. *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*. Paris : OECD Publishing, 2026. P. 130–146. DOI: <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
6. Cukurova M. Promoting and protecting teacher agency in the age of artificial intelligence: position paper. Paris : UNESCO Publishing, 2025a. 35 p. URL: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/promoting-and-protecting-teacher-agency-age-artificial-intelligence>
7. Cukurova M. The interplay of learning, analytics, and artificial intelligence in education: A vision for hybrid intelligence. *British Journal of Educational Technology*. 2025b. No. 56. P. 469–488. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13514>
8. Bender E. M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell Sh. On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency*. 2021. P. 610–623. DOI: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
9. Makhortykh M., Sydorova M., Baghumyan A., Vziatyshva V., Kuznetsova E. Stochastic lies: How LLM-powered chatbots deal with Russian disinformation about the war in Ukraine. *Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review*. 2024. Vol. 5(4). DOI: <https://doi.org/10.37016/mr-2020-154>
10. Ortu F., Yook J., Pandey P. S., Samway K., Schölkopf B., Cazzaniga A., Mihalcea R., Jin Z. Preserving historical truth: Detecting historical revisionism in large language models. *Second Conference of the International Association for Safe and Ethical Artificial Intelligence (IASAI'26)*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2602.17433>
11. Hooshyar D., Yang Y., Šifř G., Kärkkäinen T., Hämäläinen R., Cukurova M., Azevedo R. Problems with Large Language Models for Learner Modelling: Why LLMs Alone Fall Short for Responsible Tutoring in K-12 Education. *arXiv*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2512.23036>
12. Короїд Т. В. Генеративний штучний інтелект у створенні освітнього контенту: можливості, ризики та психолого-педагогічні стратегії регулювання: наукова доповідь на загальних зборах НАПН України «Цифрова трансфор-

мація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі», 21 листопада 2025 року. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. № 7(2). С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7238>

References

1. UNESCO. (2025). AI and education: Protecting the rights of learners. UNESCO Publishing. DOI: <https://doi.org/10.54675/ROQH4287>
2. Kim, S., Jo, Y., Na, S., Lim, H., Lee, E., Choi, Y. M., Cho, S., & Hong, H. (2026). Dark and bright side of participatory red-teaming with targets of stereotyping for eliciting harmful behaviors from large language models. In *Proceedings of the 2026 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '26)*. ACM. DOI: <https://arxiv.org/abs/2602.19124v1>
3. Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), Art. no. 84. DOI: <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
4. Zuo, J. (2025). Artificial intelligence in education: A review of recent developments and emerging trends. *Scientific Journal of Intelligent Systems Research*, 7(10), 71–77. DOI: <https://doi.org/10.54691/anywv286>
5. Cukurova, M. (2026). A conceptual framework for teacher–AI teaming in education: Harnessing generative AI to enhance teacher agency. In *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education* (pp. 130–146). OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
6. Cukurova, M. (2025a). Promoting and protecting teacher agency in the age of artificial intelligence: Position paper. UNESCO Publishing. URL: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/promoting-and-protecting-teacher-agency-age-artificial-intelligence>
7. Cukurova, M. (2025b). The interplay of learning, analytics, and artificial intelligence in education: A vision for hybrid intelligence. *British Journal of Educational Technology*, (56), 469–488. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13514>
8. Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. (pp. 610–623). DOI: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
9. Makhortykh, M., Sydorova, M., Baghumyan, A., Vziatyshcheva, V., & Kuznetsova, E. (2024). Stochastic lies: How LLM-powered chatbots deal with Russian disinformation about the war in Ukraine. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 5(4). DOI: <https://doi.org/10.37016/mr-2020-154>
10. Ortu, F., Yook, J., Pandey, P. S., Samway, K., Schölkopf, B., Cazzaniga, A., Mihalcea, R., & Jin, Z. (2026). Preserving historical truth: Detecting historical revisionism in large language models. In *Proceedings of the Second Conference of the International Association for Safe and Ethical Artificial Intelligence (IASAI '26)*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2602.17433>
11. Hooshyar, D., Yang, Y., Šiř, G., Kärkkäinen, T., Hämäläinen, R., Cukurova, M., & Azevedo, R. (2025). Problems with large language models for learner modelling: Why LLMs alone fall short for responsible tutoring in K-12 education. *arXiv*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2512.23036>
12. Koroid, T. V. (2025). Heneratyvnyi shtuchnyi intelekt u stvorenni osvithnoho kontentu: mozhlyvosti, ryzyky ta psykhologo-pedahohichni stratehii rehuliuвання: Naukova dopovid na zahalnykh zborakh NAPN Ukrainy “Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt v suchasnomu osvithnomu prostori”, 21 lystopada 2025 r. [Generative artificial intelligence in the creation of educational content: Opportunities, risks and psychological and pedagogical regulation strategies: Scientific report at the General Meeting of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine “Digital transformation of education: Artificial intelligence in the modern educational space”, November 21, 2025]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 7(2), 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7238> [in Ukrainian].

Дробишева О. А., Бабічев О. І., Демидов Д. В., Журба І. В. Партнерська взаємодія з генеративним штучним інтелектом у навчанні історії та громадянської освіти: педагогічні ризики та нормативні межі

У статті здійснено теоретико-концептуальний аналіз партнерської взаємодії педагога з генеративним штучним інтелектом у навчанні історії та громадянської освіти. Обґрунтовано, що інтеграція генеративного штучного інтелекту в гуманітарну освіту набуває не лише інструментального, але й нормативного характеру, оскільки впливає на інтерпретаційну рамку навчання, структурування історичних і суспільно-політичних смислів, а також на розподіл відповідальності між педагогом і алгоритмічною системою. Проаналізовано сучасні підходи до моделі партнерської взаємодії та уточнено їх у контексті дисциплін, де педагог виступає суб'єктом інтерпретації та гарантом науково обґрунтованої багатоперспективності. Визначено ключові педагогічні ризики використання генеративного штучного інтелекту, як-от: формування псевдосиметрії в умовах нормативної асиметрії, стандартизація інтерпретацій, відтворення стохастичних викривлень, редукція педагогічної агентності та проблемність автоматизованого оцінювання розгорнутих відповідей і громадянських позицій здобувачів освіти. Запропоновано модель трьох зон делегування функцій генеративного штучного інтелекту (інструментальної, керованої та недопустимої), що дає змогу диференціювати допустимі й нормативно неприйнятні форми алгоритмічної участі в освітньому процесі. Окреслено специфіку українського освітнього контексту, зокрема вплив воєнної та інформаційної агресії на підвищення чутливості до історичного наративу й громадянського змісту навчання. Доведено, що збереження за педагогом ролі суб'єкта інтерпретації та носія

професійної відповідальності є необхідною умовою інтеграції генеративного штучного інтелекту у процес навчання історії та громадянську освіту.

Ключові слова: історична освіта, громадянська освіта, генеративний штучний інтелект, навчання, педагогічна агентність.

Drobysheva O. A., Babichev O. I., Demidov D. V., Zhurba I. V. Teacher–AI Teaming in Teaching History and Civic Education: Pedagogical Risks and Normative Boundaries

The article presents a theoretical and conceptual analysis of teacher–AI teaming in the teaching of history and civic education. It substantiates that the integration of generative artificial intelligence into the humanities acquires not only an instrumental but also a normative character, as it influences the interpretative framework of learning, the structuring of historical and socio-political meanings, and the distribution of responsibility between the teacher and the algorithmic system. Contemporary approaches to the teacher–AI teaming model are analyzed and specified in the context of disciplines where the teacher acts as a subject of interpretation and a guarantor of scientifically grounded multiperspectivity. The key pedagogical risks of using generative artificial intelligence are identified, including the formation of pseudo-symmetry under conditions of normative asymmetry, the standardization of interpretations, the reproduction of stochastic distortions, the reduction of teacher agency, and the problematic nature of automated assessment of extended responses and students' civic positions. A model of three zones of delegating functions to generative artificial intelligence (instrumental, guided, and non-delegable) is proposed, allowing for the differentiation between permissible and normatively unacceptable forms of algorithmic participation in the educational process. The specificity of the Ukrainian educational context

is outlined, particularly the impact of military and information aggression on the heightened sensitivity to historical narratives and civic content in education. It is demonstrated that preserving the teacher's role as a subject of interpretation and a bearer of professional

responsibility constitutes a necessary condition for integrating generative artificial intelligence into the teaching of history and civic education.

Key words: history education, civic education, generative artificial intelligence, teaching, teacher agency.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 06.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026