



ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 654.19:316.77

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.17728488>

Штучний інтелект у кіноосвіті: педагогічні стратегії та етичні виклики

Сергій Гончарук

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри тележурналістики, професор з наказу, Київський національний університет культури і мистецтв, вул. Є. Коновальця, 36, м. Київ, Україна, 01601, <https://orcid.org/0000-0003-0878-6143>

Прийнято: 09.11.2024 | Опубліковано: 29.11.2024

Анотація. Метою статті є аналіз впливу штучного інтелекту (ШІ) на сучасну кіноосвіту, зокрема дослідження педагогічних підходів, етичних викликів та можливостей для формування нових форм експресивного кінематографу. **Методи дослідження** ґрунтуються на аналізі наукових праць зарубіжних авторів, порівняльному огляді міжнародного досвіду, опитуванні студентів, а також на аналізі результатів педагогічного експерименту, проведеного в умовах навчального закладу з кінематографії. **Результати** дослідження виявили значний розрив між технологічним потенціалом ШІ та його практичним сприйняттям у навчальному середовищі. З одного боку, ШІ пропонує потужні інструменти для автоматизації рутинних завдань, генерації візуальних концепцій та аналізу сценаріїв. З іншого боку, його використання викликає у студентів тривогу, пов'язану зі страхом девальвації авторства, втрати автентичності та надмірної технологічної залежності. Експериментальні дані свідчать, що ШІ найефективніший на пізніх, технічно орієнтованих етапах



виробництва, тоді як на ранніх, дослідницьких стадіях творчого процесу він може обмежувати художній пошук та формування індивідуального стилю. У **висновках** доведено, що успішна інтеграція ШІ в кіноосвіту вимагає не лише оновлення технічної інфраструктури, але, перш за все, переосмислення педагогічних парадигм. Запропоновано концепцію «повільного впровадження», яка передбачає: (1) диференційоване використання ШІ на різних етапах навчального процесу; (2) акцент на розвиток людських компетенцій — креативності, критичної рефлексії та етичної відповідальності; (3) інституційну підтримку викладачів у їхній постійній професійній адаптації. Підкреслено, що технологія має доповнювати, а не заміщати фундаментальний творчий досвід, який формує художню ідентичність майбутнього кінематографіста.

Ключові слова: штучний інтелект, кіноосвіта, педагогіка, експресивне кіно, творчість, етичні виклики, агентність, генеративний ШІ.

Artificial Intelligence in Film Education: Pedagogical Strategies and Ethical Challenges

Serhiy Mykolayovych Honcharuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Television Journalism, Professor by Order, Kyiv National University of Culture and Arts, 36 Ye. Konovaltsya St., Kyiv, Ukraine, 01601, <https://orcid.org/0000-0003-0878-6143>

Abstract. The purpose of the article is to analyze the impact of artificial intelligence (AI) on contemporary film education, specifically by exploring pedagogical approaches, ethical challenges, and opportunities for the formation of new forms of expressive cinematography. The research methods are based on the analysis of scientific works by foreign authors, a comparative review of international experience, student surveys, and the analysis of results from a pedagogical experiment conducted in a film school setting. The results of the study revealed a significant gap



between the technological potential of AI and its practical reception in the educational environment. On the one hand, AI offers powerful tools for automating routine tasks, generating visual concepts, and analyzing scripts. On the other hand, its use causes anxiety among students, linked to fears of the devaluation of authorship, loss of authenticity, and excessive technological dependence. Experimental data indicate that AI is most effective in the later, technically oriented stages of production, whereas in the early, exploratory stages of the creative process, it can limit artistic exploration and the formation of an individual style. **The conclusions** prove that the successful integration of AI into film education requires not only updating technical infrastructure but, first and foremost, a rethinking of pedagogical paradigms. The concept of "slow implementation" is proposed, which involves: (1) differentiated use of AI at various stages of the educational process; (2) an emphasis on developing human competencies—creativity, critical reflection, and ethical responsibility; (3) institutional support for teachers in their ongoing professional adaptation. It is emphasized that technology should complement, not replace, the fundamental creative experience that shapes the artistic identity of a future filmmaker.

Keywords: artificial intelligence, film education, pedagogy, expressive cinema, creativity, ethical challenges, agency, generative AI.

Постановка проблеми. Кіно і технології завжди були нерозривно пов'язані, а технологічний прогрес часто спричиняв відродження експресивного кіно поза межами або в опозиції до мейнстрімної індустрії – «авангардного» кіно. Після Другої світової війни гнучкість зйомки 16-міліметровими камерами, порівняно з важчим 35-міліметровим обладнанням, уможливила різні експерименти, як ті, що спостерігалися в «Nouvelle Vague»: зображення реальності, яка відчувалася «зовні» – камера могла фізично її знайти і це прагнення стало можливим завдяки здатності камери наблизитися до об'єкта. Менші виробничі витрати дозволили історіям з'являтися без схвалення великих студій, тому раніше нерозказані історії та наративні форми екранізувалися [1]. Схожі тенденції прослідковувалися і на



прикладі руху «Догма 95», де під впливом технологій цифрового постпродакшну в Голлівуді почали лунаати аргументи за повернення до «природного» кіно – менше технологій, а не більше. Однак, як не дивно, технології сприяли розвитку руху: хоча вони намагалися використовувати 35-міліметрову плівку, складність виробництва змусила порушити власні правила і магнітна стрічка перетворилась на ключовий чинник розвитку цього авангардного кінематографічного руху [2].

У ХХІ ст. поява цифрового кіно радикально змінила кіновиробництво, різко покращивши якість зображення порівняно з відеокасетами. Цифрові технології принципово перетворюють аналогову інформацію на двійкові дані, а здатність захоплювати зображення та обробляти цифрові дані досягла рівнів, немислимих два десятиліття тому. Власне, цифрове кіновиробництво рідко зменшує витрати, але воно пропонує неперевершену універсальність стосовно відзнятого матеріалу. Під час цієї технологічної трансформації виникли наступні кінематографічні рухи, враховуючи експоненціальне зростання платформ розповсюдження через Інтернет: Slow Cinema, Mumblecore, New French Extremity, Kino Movement і Community Cinema. На відміну від минулих технологічних проривів, складно встановити каузальний зв'язок між цифровим кіновиробництвом та будь-яким із цих рухів.

Коли цифрові робочі процеси стандартизувалися, кіношколи адаптували навчальні програми, щоб врахувати як технічні, так і наративні можливості, які надають технології. Інтеграція цифрових інструментів в освітнє середовище вже давно впливає на творчі практики та педагогічні підходи. У цьому контексті штучний інтелект (далі в тексті – ШІ) постає як «новий рубікон» у розвитку технології цифрового кіно. Його зростаючий вплив на інструменти редагування (монтажу), створення зображень, аналіз сценаріїв та аудіовізуальне виробництво актуалізує питання стосовно його участі в кінематографічному процесі та, як наслідок, у кіноосвіті [3-4]. До речі, цікаво, що комплексну відповідь на питання, чи може ШІ відігравати таку ж трансформаційну роль, як попередні технологічні інновації, такі як 16-міліметрова камера чи відеокасетка, відігравали в історії



кіно, лише за умови залучення педагогічного контексту, адже в класі кінематографісти-початківці починають визначати свою художню ідентичність та етичні позиції.

Аналіз останніх досліджень й публікацій. В українському академічному та публічному просторі з'являється все більше праць, присвячених застосуванню технології ШІ у кіноіндустрії та мистецькій освіті (П. Горлач [5], І. Печеранський [6], В. Череватюк [7], С. В. Дерябіна, Р. І. Нікітенко та О. І. Чешенко [8] та ін.), втім ці наукові ініціативи українських авторів складно порівняти з дослідженнями зарубіжних колег у цьому напрямку, які значно переважають за чисельністю, комплексністю та глибиною наукового аналізу.

Так, Д. К. Брако та Е. К. Менса [3] підкреслили, що дискурси про ШІ в галузі арт-режисури не отримали достатньої уваги, хоча його використання стає все більш поширеним у технологічно керованому світі кінематографії. Здебільшого ШІ захопив різні аспекти процесу кіновиробництва, від передпродакшну та виробництва до постпродакшну. Окрім значного впливу на роль арт-директора, інтеграція ШІ в кіновиробництво розширює функції продюсерів, сценаристів, режисерів, операторів, монтажерів, звукорежисерів та аніматорів. Цей якісний підхід авторів базується на дизайні швидкого огляду та добірці наукових статей, взятих з таких баз даних, як Google Scholar, Elsevier, IEEE Xplore та ACM Digital Library, використовуючи ШІ, арт-режисуру та кіновиробництво як словник для пошуку. Д. К. Брако та Е. К. Менса намагаються окреслити переваги інтеграції ШІ в педагогіку арт-режисури в кіноосвіті, висвітлити проблеми та потенційні рішення у зв'язку з цим. Результати їхнього огляду показують, що ШІ покращує декорації та імітує освітлення під час створення кіносвітів, а також має здатність швидко створювати тривимірні (3D) та реалістичні складні реквізити. Крім того, ШІ має допомагати аналізувати та генерувати дизайнерські візуалізації в дизайні костюмів та гриму. Незважаючи на це, інтеграція ШІ у викладання художньої режисури створює деякі проблеми, такі як обізнаність та розуміння інструментів, а також етичні наслідки для конфіденційності даних та



алгоритмічної упередженості. У статті дослідники рекомендують, щоб навчальні заклади, які пропонують програми з художньої режисури в кіно, використовували технологію та забезпечували викладачів усією необхідною підготовкою та підтримкою для ефективного навчання.

Колектив південнокорейських дослідників наголосили, що попри відчутний успіх ШІ у різних сферах, його повний потенціал в галузі освіти, зокрема в кінематографічній освіті, залишається значною мірою невикористаним [4]. Вони ставлять собі за мету осмислити досвід застосування програм, створених ШІ, в кінематографічній освіті для усунення існуючих недоліків у розробці навчальних програм, що зумовлює операціоналізацію комплексного підходу, починаючи з широкого огляду існуючих курсів з кінематографії та курсів, рекомендованих ШІ. Згодом було проведено два раунди поглиблених інтерв'ю за участю як експертів, так і студентів, щоб досягти глибокого розуміння. Автори використовували карти шляху користувача для візуалізації досвіду та відгуків учасників, доповнені підходом аналізу зі змішаними методами для комплексної оцінки даних. Дослідження показало, що як експерти, так і студенти отримали позитивні результати від курсів, рекомендованих ШІ. Загалом це дослідження пропонує не лише новий погляд на практичне застосування ШІ в кінематографічній освіті, але й ідеї для інновацій у сфері освіти. Теоретично воно закладає нову основу для застосування ШІ в освіті, тоді як на практиці відкриває нові можливості для кінематографічної освіти й сприяє розвитку передових методів навчання, а також пропонує напрямки для майбутніх студій, щоб поглибити розуміння впливу ШІ на освіту.

Е. Фаріначчі [9], розробляючи концепцію аудіовізуальної грамотності за допомогою ШІ (AIAL) виступає за критичне переосмислення того, як студенти взаємодіють з кінематографічною мовою в епоху, яка все більше формується генеративними технологіями. Замість того, щоб розглядати ШІ виключно як технічний інструмент, дослідниця наголошує на важливості включення його епістемологічних та естетичних вимірів до навчальної програми – підходу, який



узгоджується з ширшим баченням критичної цифрової медіаграмотності. Справа в тому, що інтеграція ІІІ в аудіовізуальну культуру сповіщає про глибокі зміни у творенні, інтерпретації та культурній спадщині, розширюючи можливості людини взаємодіяти зі світом. Це спонукає до необхідної переоцінки культурної та мистецької спадщини людства, вимагаючи усвідомленого підходу в медіа та аудіовізуальній освіті для вирішення проблем механізмів, упереджень та процесів вибору наборів даних, пов'язаних із ІІІ. Враховуючи творчий потенціал технології не лише в аудіовізуальній та ІКТ-індустрії, але й для користувачів Web 2.0 загалом, виникає кілька нагальних питань для медіа- та аудіовізуальних педагогів та науковців. Виклики, пов'язані з інтеграцією ІІІ, необхідність переоцінки традиційних освітніх підходів і міркування щодо нових методологічних впроваджень, заслуговують на увагу. За допомогою концепції аудіовізуальної грамотності на базі ІІІ Е. Фаріначчі прагне поєднати сучасне розуміння ІІІ з традиційними освітніми підходами, пропонуючи структурований метод для вирішення проблем та розкриття потенціалу ІІІ-технології у сфері аудіовізуальної медіакультури.

І. Момот [10] засвідчує, що кіноіндустрія усвідомлює неминучі зміни, що наближаються завдяки інтеграції ІІІ. Ставлення варіюється від захоплених прагнень й проголошень революції у кіновиробництві до відчайдушного опору та попереджень про кінець кіна як мистецтва. Глядачі вже мали можливість ознайомитися з відомими відео, створеними за допомогою ІІІ, і стає очевидним, що подальше впровадження ІІІ у кіновиробництво неминуче. За результатами свого дослідження авторка формулює три майбутні сценарії як потенційні шляхи кіновиробництва та інтеграції ІІІ протягом десяти років, можливі виклики та переваги, які виникнуть у результаті цього процесу. Також під час дослідження було виявлено важливість кількох чинників, що впливають на процес інтеграції: готовність технології ІІІ, її відповідність вимогам кіноіндустрії та готовність фахівців галузі до впровадження нових технологій. В умовах постійно мінливих



середовищ високотехнологічних галузей, ці чинники є предметом подальшого спостереження та розгляду.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Через те, що в Україні кінопедагогічний дискурс слабо представлений у академічному полі (Ю. Трикашна, Н. Сеньовська, Ю. Красильник та ін.), виникає необхідність у його подальшому розвитку за рахунок розгляду проблеми застосування ІІІ у кіноосвіті на базі зарубіжних теоретичних напрацювань.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз впливу ІІІ на сучасну кіноосвіту, зокрема на педагогічні підходи, творчі процеси, а також етичні аспекти підготовки майбутніх кінематографістів. Для досягнення поставленої мети визначаються такі завдання: дослідити роль ІІІ як каталізатора нових форм експресивного кіно в контексті історичного розвитку технологій у кінематографі; проаналізувати сучасні педагогічні підходи до інтеграції ІІІ у навчальні програми кіношкіл, зокрема на основі зарубіжних досліджень і практик; визначити основні виклики, пов'язані із застосуванням ІІІ у кіноосвіті, зокрема етичні дилеми, ризики втрати творчої автономії та необхідність адаптації навчальних методів; оцінити досвід використання ІІІ у навчальних проєктах (на прикладі експериментів у аргентинській кіношколі та опитувань студентів).

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи роль й значення креативних машин та обчислювальної креативності для мистецької освіти, по-перше, важливо осмислити швидке зростання та розвиток машинного навчання та алгоритмів ІІІ в повсякденному житті студентів. По-друге, ці досягнення в цифрових технологіях варто дослідити з точки зору їхнього впливу та значення у формальних освітніх умовах, зосереджуючись на мистецькій освіті [11]. По-третє, розглянути тему креативних машин, щоб розкрити різні перспективи аналізу креативності на основі ІІІ [12]. По-четверте, важливо розуміти, що перспективи в галузі креативного машинного навчання й ІІІ тісно пов'язані з панівними педагогіками цифрової мистецької освіти. І, по-п'яте, креативність та



пізнання необхідно переглянути з огляду на постійний розвиток машинного навчання та ШІ, який розмиває межі між людськими та алгоритмічними сутностями.

Враховуючи те, що в галузі мистецької освіти було небагато публікацій, що безпосередньо досліджують вплив та значення ШІ, аналогічні теоретичні рамки, що застосовуються в галузях обчислювальної креативності та креативних машин, можна виявити і в педагогіці мистецької освіти. Вони забезпечують основу для розуміння онтології та епістемології з акцентом на пізнання та креативність. Коротко досліджуючи, як педагогіка цифрової художньої освіти розвивалася разом з алгоритмами, можна створити основу для врахування змін в обчислювальній креативності, які можуть вплинути на художню освіту.

Коли цифрові технології вперше стали поширюватися в класах мистецтва, дослідники почали розглядати комп'ютер як інструмент для освітнього навчання та художньої творчості. Ці дослідження зосереджувалися на тому, як інструмент (програма) був побудований, і як його функціонування може впливати на практику художньої творчості. Хоча технологічний розвиток продовжувався, педагогічна структура, яка стверджувала, що цифрові технології подібні до будь-якого іншого художнього засобу, зберігалася в рамках дисциплінарно-орієнтованої художньої освіти (Discipline Based Art Education, DBAE). Підхід DBAE чітко відображає традиційне розуміння художньої освіти, що сягає епохи Відродження та раніше, де матеріали були пасивними, учні – вмістилищами для зберігання інформації, а творчість розглядалася як індивідуальний дар. Це призвело до того, що педагоги почали наполягати на необхідності підтримувати людські риси та цінності під час використання цифрових медіа [13].

Обговорюючи ШІ на ранньому етапі, Х. і С. Дрейфуси наголошували, що «інструменти розширюють наші можливості та надають нам низку здібностей, на які ми інакше не могли б претендувати. Але комп'ютери – це більше, ніж інструменти» [14, р. 19]. Це ідея про те, що цифрові технології виходять «за межі інструменталізму» в результаті того, що складні алгоритми стають все більш



поширеними в програмах. Протягом цього часу підходи до мистецької освіти зазнавали значного впливу праць критичних теоретиків, таких як Пауло Фрейре [15]. В результаті застосування критичної теорії, цифрові технології розглядалися як сутності з діяльністю, що може впливати, як на навчання студентів, так і на мистецьку діяльність [16]. Так, дослідники визначили, що ставлення студентів до цифрових програм для мистецької діяльності, або базується на використанні додатків, або залежать від них. Цей критичний педагогічний підхід до цифрових технологій зараз є одним із найвпливовіших у цій галузі, що демонструє видана у 2020 р. міжнародною редакцією збірка праць з цифрової мистецької освіти під назвою «Критична цифрова творчість в мистецькій освіті» [11].

Хоча ранні критичні теорії цифрового мистецтва чітко розглядали людину та комп'ютер або програму як окремі конкуруючі сутності, сучасні педагогічні підходи починають розмивати межі того, де знаходиться агентність у процесі цифрового мистецтва. Прикладом такого педагогічного підходу є дослідження А. Кнохеля, присвячене Adobe Photoshop з використанням теорії актор-мережевої взаємодії [17]. У ній сутності є окремими, але пов'язані через свої різні відносини, щоб створювати нові можливості. Результати дослідження свідчать про те, що педагогіка Photoshop функціонує як прихована навчальна програма, яка впливає на користувачів. Подібне дослідження з людськими та нелюдськими цифровими асамбляжами для створення мистецтва представили К. Кейфер-Бойд, А. Кнохель, Р. Паттон та Р. Суїні [18], зосереджуючись на мобільних пристроях.

Зрештою педагогіки цифрової мистецької освіти, засновані на асамбляжі, можуть запропонувати нові підходи до розуміння взаємодії з сутностями та як ці відносини впливають на епістемологію. Щодо теологічних рамок комп'ютерних науковців, які стверджують, що комп'ютери вже є креативними, існує обмежена кількість педагогічних рамок мистецької освіти, які безпосередньо розглядають цей аспект ШІ. Через обмежені дослідження в цій галузі, потрібно відзначити, що майбутні викладачі мистецтва концептуалізують цифрове



мистецтвотворення як машину, що виконує програму, яка нехтує творчим мисленням індивіда [19]. Хоча Ф. Конг навів деякі гіпотетичні застосування ШІ, Н. Леонард переконаний, що необхідно зробити більше для розвитку педагогіки мистецької освіти, щоб врахувати розвиток креативного ШІ. Розглядаючи вплив цифрових технологій на розвиток педагогіки цифрової мистецької освіти, можна виявити деякі чіткі кореляції. Зокрема, ранні погляди, яких дотримувалися комп'ютерні науковці, художники та вчені, що спеціалізуються на креативному ШІ, полягали в тому, що креативні машини є або інструментами, або творчими партнерами певною мірою [20]. Ці перспективи зрештою визнані, як у DBAE, так і в критичній педагогіці цифрового мистецтва.

У Національній школі кіноекспериментів та виробництва в Аргентині, в рамках навчальної програми, що базується на конструктивістському підході, вчені протягом 2024 р. втілювали дослідницький проєкт. У ньому брали участь десять студентів другого курсу програми кінематографії вищого ступеню, у три етапи протягом трьох курсів. Проєкт розгортався відповідно до педагогіки «генеративної невдачі» Файгенбаума [21]. Щоб зменшити тривожність, студентів на кожному етапі запевняли, що потрібна лише робота, а якість кінцевого продукту не оцінюється. На першому етапі студентів попросили обрати уривок з фільму, який їх зацікавив способом використання камери. Кліп мав складатися лише з одного кадру тривалістю до однієї хвилини, будь-якого формату чи стилю. Через два тижні заняття зосередилося на аналізі ключових змінних, таких як фокалізація, присутність оповідача, залучення камери до дії, кадрювання, рух камери, об'єкт у фокусі, глибина різкості, типи об'єктивів, фільтри та положення камери відносно дії. Вчені проаналізували кожен кліп, принесений студентами, допомагаючи їм зрозуміти, які технічні характеристики конституують художні ефекти, які вони вважають цікавими в кожному творі. На другому етапі студенти мали написати рукописну пропозицію на півсторінки для гіпотетичної оригінальної сцени, натхненної обраним ними уривком, використовуючи проаналізовані змінні. На третьому мали розширити свою



естетичну пропозицію, зробивши презентацію з 6-8 слайдів, пояснюючи технічне обладнання, яке вони використовуватимуть, та зображення, які вони хотіли створити, використовуючи будь-які доступні інструменти ШІ для сприяння їхньому процесу – як для тексту, так і для зображень.

Як наслідок, перший етап викликав тривогу у половини учасників: вибрані уривки значно відрізнялися за естетичним стилем, наративом та форматом. Коли студентів попросили створити оригінальну пропозицію, натхненну обраним ними уривком, вони висловили невпевненість та страх неправильного розуміння завдання. Незважаючи на їхнє знайомство зі ШІ та той факт, що багато програм постпродакшну, які вони вже використовували, включають цю технологію, двоє студентів висловили етичні заперечення, стверджуючи, що використання ШІ робить роботу «неавтентичною». У день здачі роботи студентів попросили оцінити, чи виявився ШІ корисним у створенні їхніх естетичних пропозицій. Одностайна відповідь полягала в тому, що безкоштовні інструменти ШІ для створення зображень (доступні на момент проєкту, червень 2024 р.) були скоріше перешкодою, ніж корисним ресурсом. На запитання про час, витрачений на третій етап, 9 із 10 студентів сказали, що витратили на нього від 30 хвилин до двох годин – суттєва відмінність від менш ніж 30 хвилин, які вони зазвичай присвячують естетичним пропозиціям. Усі погодилися, що виконали б роботу швидше без використання ШІ.

Інші анонімні опитування серед різних груп студентів, що спеціалізуються на аудіовізуальних інструментах, були спрямовані на різний освітній контекст, щоб зібрати ширші перспективи щодо ролі ШІ в кіноосвіті. Пілотне опитування показало, що більшість респондентів не застосовували ШІ у своїх проєктах, але виявили зацікавленість у вивченні цієї теми. Постійним занепокоєнням була потенційна втрата людської творчості через ШІ. Багато хто розглядав ШІ як інструмент підтримки, який міг би доповнити, але не замінити творчість. Попри те, що чимало опитаних вважали, що ШІ слід інтегрувати в навчальні програми кіношкіл, паралельно з цим, часто згадувалися етичні проблеми, зокрема



«надмірна залежність від технологій», «питання авторського права» та «втрата людської творчості». Цікаво, що 16 респондентів, які активно використовують ШІ, назвали втрату креативності основною етичною проблемою, що свідчить про ту саму напруженість, яка існує в навчанні. Більше того, 29 респондентів, які висловили занепокоєння щодо «втрати людської креативності», заявили, що ШІ може сприяти креативності у кіновиробництві.

Труднощі, з якими стикалися студенти, виконуючи завдання з відкритим, невизначеним кінцем, узгоджуються з теорією П. Файгенбаума. Тим не менш, той факт, що деякі студенти були перевантажені, особливо на завершальному етапі, що включає інструменти ШІ, вказує на ключову педагогічну проблему: ШІ, хоча й рекламується як «творчий помічник», може парадоксально посилювати тривогу щодо успішності, коли учням бракує впевненості у власних творчих здібностях. Повторну тривогу, що виникає внаслідок творчої роботи в класі, можна зрозуміти в рамках «парадигм невдачі», описаних Р. Барром і Дж. Таггом [22]. Використання «розумних втручань», як їх визначив П. Файгенбаум, виявилось ефективним, бо вони допомогли підвищити впевненість студентів, збільшити їхню залученість під час виконання завдань і забезпечити високий рівень участі на завершальному етапі діяльності. Зрештою це підкреслює необхідність включення наполегливості у навчальні програми вищої освіти. Якщо творча робота вимагає постійних зусиль, приймає помилки та розглядає невдачі як частину процесу навчання, тоді ШІ слугує помічником, покращуючи роботу студентів, а не замінюючи її.

Беручи до уваги наявну наукову літературу, в якій проаналізовані виклики та можливості, що їх ШІ створює для кіноосвіти, важливо підкреслити необхідність того, щоб освітні установи зосередилися на створенні необхідних дидактичних умов для вчителів, завдяки яким останні могли б розробляти, експериментувати та впроваджувати нові стратегії, спрямовані не лише на покращення технічної якості аудіовізуальних продуктів, але й на посилення оригінальних позицій [23]. У цьому ключі важливо відповісти на запитання Е.



Фаріначчі – «Які завдання ми можемо делегувати ШІ, а які з них повинні залишатися під контролем людини?», або де ШІ може служити цінним інструментом, а де він може стати перешкодою для навчання та експресивності. У випадку як технічних й художніх концепцій ШІ суттєво не змінює теоретичне розуміння студентів, оскільки ці концепції ґрунтуються на фундаментальних принципах, які виходять за рамки конкретних інструментів. Для технічно повторюваних або механічних процесів технологія може значно пришвидшити робочий процес, дозволяючи студентам зосередитися на більш творчих або складних аспектах виробництва. Однак деякі технічні завдання вимагають практичної практики для засвоєння студентами ключових концепцій, наприклад, вимірювання світла за допомогою фотометра. І тут ШІ має доповнювати практичне навчання після того, як студенти набудуть необхідних навичок. Що художніх процесів, інтеграція ШІ вимагає більшої обережності [24]. Вкрай важливо, щоб студенти безпосередньо взаємодіяли з матеріалами та техніками, гідно впоралися з творчими викликами та навчилися керувати розчаруванням протягом усього процесу. ШІ може бути корисним на просунутих етапах, але не має скорочувати ранні, дослідницькі фази – складні, недосконалі етапи, де студенти експериментують, роблять помилки та зрештою відкривають свою художню ідентичність.

Слідуючи відомому заклику Н. Селвіна «уповільнити, скоротити темпи та перекалібрувати поточні дискусії щодо ШІ та освіти» [23, р. 12], сучасні вчені вважають за необхідне розрізнити продуктивне використання ШІ від того, що перешкоджає розвитку творчих здібностей та інтегративних навичок учнів. Приміром, коли ШІ скорочує фазу художнього дослідження, створюючи повністю сформовані продукти занадто рано, учні можуть втратити можливість розвинути власні творчі ідеї, або коли ШІ автоматизує процеси прийняття рішень, такі як вибір композиції кадру або стилістичних рішень, учні позбавляються можливості помилятися, розмірковувати та вдосконалювати свій художній голос, або коли ШІ зарано генерує відшліфовані результати, учні



можуть сприймати результати як неавтентичні, минаючи ітеративну, часто хаотичну роботу, яка підживлює справжній художній ріст. Очевидно, що ця тема вимагає подальших педагогічних досліджень, зокрема, щоб зрозуміти, як різні типи ШІ впливають на творчість учнів, вирішення проблем та критичну рефлексію на різних етапах процесу кіновиробництва. Дослідники переконані, що впровадження ШІ в освіту не повинно ставити під загрозу основні принципи художнього навчання, якщо ми залишаємося відданими двом важливим педагогічним цінностям: (i) присвячення часу кожному етапу творчого процесу та (ii) прийняття невдачі й допомога учням у подоланні розчарування, яке неминуче супроводжує творчий розвиток. Це включає створення «безладних чернеток», викреслювання ідей та, зрештою, визнання своїх помилок як невід'ємної частини особистого художнього розвитку.

Під час вирішення окреслених проблем у нагоді також може стати концепція «потужного навчання» М. Маджіо, що визначає її як педагогіку, яка залишається пов'язаною з сучасним станом дисципліни, з соціальними, інституційними та особистими реаліями студентів, що, у свою чергу, вимагає, не більше і не менше, а врахування сучасних реалій у кожній пропозиції, кожному занятті та кожній оцінці [25, р. 55]. Цей тип викладання не втрачає ефективності із залученням ШІ, проте вимагає, щоб викладачі постійно оновлювали свої знання та були в курсі технологічних розробок у своїй галузі, оскільки дисциплінарні знання за своєю суттю є швидкоплинними та постійно розвиваються, тоді як досягнення такого рівня адаптації вчителів, як підкреслено в Пекінському консенсусі щодо штучного інтелекту та освіти (ЮНЕСКО, 2019, стаття 13), вимагає інституційної підтримки, без якої роль ШІ в освіті ризикує стати нерівною, що прискорить розрив між закладами, багатими на ресурси, та закладами, які їх не мають.

Висновки. Отже, проведені дослідження впливу ШІ на сучасну кіноосвіту дозволило зробити низку ключових висновків. По-перше, було виявлено істотний розрив між технологічним потенціалом ШІ та його практичним



сприйняттям у навчальному середовищі. Незважаючи на потужні можливості для автоматизації рутини, генерації концепцій та аналізу, інтеграція технології викликає у студентів тривогу, пов'язану з ризиком девальвації авторства, втрати автентичності та формування технологічної залежності. По-друге, дослідження показало, що ефективність ШІ залежить від етапу творчого процесу. На пізніх, технічно орієнтованих стадіях виробництва ШІ виступає ефективним інструментом-помічником, тоді як на ранніх, дослідницьких фазах може обмежувати художній пошук, експериментування та формування індивідуального творчого стилю майбутнього кінематографіста. По-третє, успішна інтеграція ШІ в кіноосвіту вимагає глибокого переосмислення педагогічних підходів. Власне, концепція «повільного впровадження» акцентує на необхідності диференційованого використання технології на різних етапах навчання, пріоритетному розвитку людських компетенцій (креативності, критичної рефлексії, етичної відповідальності) та забезпеченні системної інституційної підтримки викладачів у їхній постійній професійній адаптації. Таким чином, ШІ має розглядатися не як заміник фундаментального творчого досвіду, а як його доповнення. Основною метою кіноосвіти залишається формування художньої ідентичності студента, його здатності до авторського висловлювання та критичного осмислення реалій, і ШІ має бути підпорядкований цій вищій цілі.

На основі результатів роботи окреслюються наступні перспективні напрями для подальших наукових розвідок: вивчення специфіки інтеграції ШІ в кіноосвіту в різних національних та інституційних контекстах (наприклад, Україна, ЄС, Північна Америка, Азія) для виявлення універсальних та локальних педагогічних моделей, викликів і можливостей; проведення лонгітюдних досліджень, спрямованих на оцінку того, як використання ШІ на ранніх етапах навчання впливає на формування художньої ідентичності, авторського стилю та професійної кар'єри випускників кіношкіл через 5-10 років; поглиблений розгляд і апробація специфічних педагогічних підходів, таких як «педагогіка



генеративної невдачі», «потужне навчання» (М. Маджіо) та теорія асамбляжів, у контексті викладання дисциплін, пов'язаних із ШІ, для мінімізації тривоги та максимізації творчого потенціалу студентів, тощо. Подальші дослідження за цими та іншими напрямками дозволять не лише вдосконалити освітні програми, але й сформуванати цілісну, етично обґрунтовану та педагогічно ефективну парадигму використання ШІ в підготовці майбутніх творців аудіовізуальної культури.

Список використаних джерел

1. Vilaró A. Entre la representación y la figuración. El cine de la Nouvelle Vague: una revisión histórica. *Historia y comunicación social*. 2016. Vol. 21. P. 221–239. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2016.v21.n1.52693 (дата звернення: 20.07.2024).
2. Chaudhuri S. Dogma brothers: Lars Von Trier and Thomas Vinterberg. In *New punk cinema*. ed. N. Rombes. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005. P. 153–167. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1r28gs.15> (дата звернення: 20.07.2024).
3. Brako D. K., Mensah A. K. Robots over humans? The place of artificial intelligence in the pedagogy of art direction in film education. *International Journal on Emerging Technologies*. 2023. Vol. 3. P. 51–59. DOI: <https://doi.org/10.57040/jet.v3i2.484> (дата звернення: 20.07.2024).
4. Yang W., Lee H., Wu R., Zhang R., Pan Y. Using an artificial intelligence-generated program for positive efficiency in filmmaking education: insights from experts and students. *Electronics*. 2023. Vol. 12. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.3390/electronics12234813> (дата звернення: 20.07.2024).
5. Горlach П. Всі стривожені: як використання ШІ впливає на мистецтво, кіно, музику та літературу. *Суспільне. Культура*. URL: <https://suspilne.media/culture/645624-vsi-strivozeni-ak-vikoristanna-si-Eljkinvplivaena-mistectvo-kino-muziku-ta-literaturu> (дата звернення: 20.07.2024).



6. Печеранський І. П. Штучний інтелект у сучасному кіновиробництві: можливості та ризики. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*. 2024. №34. С. 122–128. DOI: <https://doi.org/10.34026/1997-4264.34.2024.305203> (дата звернення: 20.07.2024).
7. Череватюк В. Використання інструментів штучного інтелекту у мистецькій освіті: проблеми та можливості. *Вісник Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури*. 2024. № 1. С. 89–94. DOI: <https://doi.org/10.32782/naoma-bulletin-2024-1-13> (дата звернення: 20.07.2024).
8. Дерябіна С. В., Нікітенко Р. І., Чешенко О. І. Використання інструментів штучного інтелекту в діяльності педагогів мистецької/технологічної освітніх галузей. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3. No. 6. P. 9–24.
9. Farinacci E. Film and audiovisual education in the artificial intelligence era: approaches and challenges. *Cinergie – Il Cinema e le altre Arti*. 2024. 13:26. DOI: 10.6092/issn.2280-9481/19386 (дата звернення: 20.07.2024).
10. Momot I. Artificial Intelligence in Filmmaking Process: Future Scenarios. Bachelor's Thesis, Jamk University of Applied Sciences, Jyväskylä, Finland, 2022. URL: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/753638/Thesis_Momot_Irina.pdf?sequence=2&isAllowed=y (дата звернення: 20.07.2024).
11. Knochel A. D., Liao C., Patton R. M. (Eds.). *Critical digital making in art education*. New York, NY: Peter Lang Publishing, 2020. XIV, 258 p.
12. Miller A. I. *The Artist in the Machine: The World of AI-Powered Creativity*. Mit Press, 2019. 432 p.
13. McCullough M. *Abstracting craft: The practiced digital hand*. MIT Press, 1998. 309 p.
14. Dreyfus H., Dreyfus S. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York Free, 1986. P. 1–51.



15. Freire P. *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing, 1970/2000.
URL:
[https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000,%20Bloomsbury%20Academic\).pdf](https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000,%20Bloomsbury%20Academic).pdf) (дата звернення: 20.07.2024).
16. Leonard N. *Developing a Critical Perspective of Creative Agency in Digital Environments*. In *Visual Production in the Cyberspace MacroWorld*, 2018. P. 57–82. URL:
https://www.researchgate.net/publication/330813926_Developing_a_Critical_Perspective_of_Creative_Agency_in_Digital_Environments (дата звернення: 20.07.2024).
17. Knochel A. D. *Photoshop teaches with (out) you: Actant agencies and non-human pedagogy*. *Visual Arts Research*. 2016. Vol. 42, N 1. P. 71–87. DOI: <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.42.1.0071> (дата звернення: 20.07.2024).
18. Keifer-Boyd K., Knochel A. D., Patton R. M., Sweeny, R. W. *Posthumanist movement art pedagogy: geolocative awareness and co-figurative agency with mobile learning*. *Studies in Art Education*. 2018. Vol. 59. N 1. P. 22–38. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1406227> (дата звернення: 20.07.2024).
19. Lu L. *Pre-service art teacher negative attitudes and perceptions of computer-generated art imagery: Recommendations for pre-service art education programs*. *Visual Arts Research*. 2005. Vol. 31, N 1. P. 89–102.
20. Leonard N. *Entanglement Art Education: Factoring ARTificial Intelligence and Nonhumans Into Future Art Curricula*. *Art Education*. 2020. Vol. 73, N 4. P. 22–28. DOI: <https://doi.org/10.1080/00043125.2020.1746163> (дата звернення: 20.07.2024).
21. Feigenbaum P. *Telling students it's O.K. to fail, but showing them it Isn't: dissonant paradigms of failure in higher education*. *Teaching and learning*. 2021. Vol. 9. P. 13–26. DOI: <https://doi.org/10.20343/teachlearning.9.1.3>. (дата звернення: 20.07.2024).



22. Barr R. B., Tagg J. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. 1995. Vol. 27. P. 12–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672> (дата звернення: 20.07.2024).
23. Selwyn N. On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 2024. Vol. 10. P. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.23865/ntp.v10.6062> (дата звернення: 20.07.2024).
24. Ke M. Applications and challenges of artificial intelligence in the future of art education. *Pacific International Journal*. 2023. Vol. 6. P. 61–65. DOI: <https://doi.org/10.55014/pij.v6i3.405> (дата звернення: 20.07.2024).
25. Maggio M. Enseñanza poderosa. In *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2012. P. 39–64. URL: https://www.researchgate.net/publication/350389755_MARIANA_MAGGIO_2018_REINVENTAR_LA_CLASE_EN_LA_UNIVERSIDAD_PAIDOS_BUENOS_AIRES_183_PAGINAS (дата звернення: 20.07.2024).