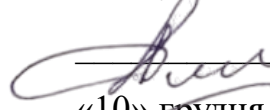


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально-науковий гуманітарний інститут

Кафедра психології

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри

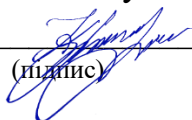
 Карсканова С. В.
«10» грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття рівня вищої освіти «магістра» на тему:

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО
ІНТЕЛЕКТУ В РОБОТУ ПСИХОЛОГІВ З ІНКЛЮЗИВНИМИ УЧНЯМИ**

Виконав: студент групи 6558мз

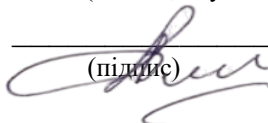
 Кравчук О.Ю.
(підпис)

Керівник роботи:

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

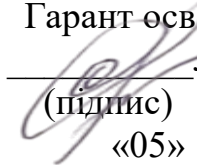
(посада, науковий ступень вчене звання)

 Карсканова С.В.
(підпис)

Миколаїв 2025 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально-науковий гуманітарний інститут

Кафедра психології
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Гарант освітньої програми
Литвиненко І.С.
(підпис)
«05» вересня 2025 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студентці Кравчук Ользі Юріївні

1. Тема роботи: Особливості інтеграції інструментів штучного інтелекту в роботу психологів з інклюзивними учнями.

Керівник роботи к. псих. н., доцент Карсканова С.В.

Затверджені наказом ректора № 967-уч від «5» вересня 2025 року

2. Термін подання роботи: 1 грудня 2025 р.

3. Вихідні дані по роботі: спеціальна наукова і методична література та інші матеріали з психології, передовий практичний досвід.

4. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):

4.1. Теоретико-методологічні основи проблеми впливу штучного інтелекту на соціальну поведінку молоді.

4.2. Емпіричне дослідження впливу штучного інтелекту на соціальну поведінку молоді.

4.3. Практико-орієнтовані рекомендації та програми розвитку психологічної стійкості та соціальної компетентності молоді в умовах впливу ШІ.

5. Перелік презентаційних матеріалів: презентація доповіді по роботі у форматі Microsoft Power Point загальною кількістю 11 слайдів, з висвітленням таких питань як об'єкт предмет, мета і завдання роботи (2 слайди), використані методи емпіричного дослідження (1 слайд), теоретичні узагальнення з теми дослідження (2 слайди), результати емпіричного дослідження, їх демонстрація (рисунки, таблиці), аналіз та інтерпретація (5 слайдів), висновки (1 слайд).

7. Дата видачі завдання «5» вересня 2025 року.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

Номер	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1.	Формулювання теми роботи	01.09.2025	
2.	Опрацювання літератури з теми дослідження. Визначення мети, завдань, об'єкта, предмета дослідження.	10.09.2025	Список використаної літератури має включати не менше 40 позицій (передусім сучасні актуальні із яких не менше 25% - за останні п'ять років).
3.	Написання вступу. Визначення методів і бази дослідження.	10.09.2025-15.09.2025	Вступ (обсяг 3 – 4 сторінки)
4.	Написання Розділу 1. Подання на перевірку	15.09.2025-30.09.2025.	Розділ 1. (15-20 сторінок)
5.	Підготовка та проведення емпіричного дослідження (констатувальний експеримент).	30.09.2025-10.10.2025	Розділ 2. (15-20 сторінок)
6.	Написання Розділу 2. Подання на перевірку	10.10.2025 -31.10.2025	
7.	Підготовка та проведення емпіричного дослідження (формульальний експеримент).	31.10.2025-10.11.2025	
8.	Написання Розділу 3. Подання на перевірку	10.11.2025-22.11.2025	Розділ 3 (20-30 сторінок)
9.	Оформлення тексту роботи. Подання керівнику на перевірку. Перевірка роботи на академічну доброчесність	22.11.2025-25.11.2025	Загальний обсяг основного тексту роботи 70 – 80 сторінок.
10.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	25.11.2025-28.11.2025	
11.	Опрацювання зауважень і виправлення недоліків	28.11.2025-01.12.2025	
12.	Подання кваліфікаційної роботи на рецензування	01.12.2025-08.12.2025	
13.	Захист роботи	15.12.2025-25.12.2025	

Студент

(підпис)

Кравчук О.Ю.

Керівник роботи

(підпис)

Карсканова С.В.

АНОТАЦІЯ

Кравчук О.Ю. Особливості інтеграції інструментів штучного інтелекту в роботу психологів з інклюзивними учнями. Кваліфікаційна робота зі спеціальності 053 «Психологія», освітньої програми «Психологія». Миколаїв: НУК ім. адм. Макарова, 2025. 87 сторінок.

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та комплексному аналізі особливостей інтеграції інструментів штучного інтелекту (ШІ) у практичну діяльність психологів, що працюють з інклюзивними учнями, а також у визначенні психологічних, етичних та організаційних чинників, які впливають на ефективність застосування таких технологій у освітньому середовищі. У процесі опрацювання літературних джерел (46 джерел), присвячених використанню ШІ в освіті, психологічній підтримці та інклюзії, до загальної бібліографічної бази було включено актуальні наукові праці, аналітичні звіти та методичні рекомендації.

Проведений аналіз показав, що інструменти штучного інтелекту значно розширюють можливості психологічного супроводу інклюзивних учнів, зокрема через автоматизовану діагностику, адаптивні навчальні системи, цифрові індивідуальні плани розвитку, симуляційні тренажери емоційної регуляції та інтелектуальні комунікаційні помічники. Встановлено, що ефективність інтеграції ШІ визначається рівнем цифрової компетентності психолога, здатністю зберігати етичні стандарти, критично оцінювати алгоритмічні дані, а також умінням адаптувати інструменти відповідно до індивідуальних психофізичних особливостей учнів.

Розглянуто психологічні чинники, що впливають на взаємодію інклюзивних учнів із системами ШІ: рівень емоційної чутливості, потреба у соціальній підтримці, стиль комунікації, мотивація до навчання та особливості сприйняття цифрових стимулів. Особливу увагу приділено можливим ризикам — залежності від технологій, зниженню соціальної взаємодії, викривленому сприйняттю зворотного зв'язку, а також алгоритмічним упередженням.

Сформульовано ключові принципи інтеграції ШІ у роботу практичного психолога: принцип індивідуалізації, принцип етичної безпечності, принцип прозорості алгоритмічних рішень, принцип адаптивної підтримки та принцип збереження пріоритету людиноцентричного підходу.

У ході дослідження отримано такі результати: уточнено зміст поняття «інтеграція ШІ в психологічний супровід інклюзивних учнів»; визначено структуру інструментів ШІ, найбільш ефективних у роботі з різними категоріями учнів; обґрунтовано зв'язок між рівнем цифрової готовності психолога та якістю психологічної підтримки; виявлено потенціал ШІ у підвищенні адаптивності, мотиваційної включеності та емоційної стійкості учнів з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження можуть бути використані в практиці шкільних психологів, у центрах інклюзивно-ресурсної підтримки, в освітніх закладах, а також при розробці програм цифрової трансформації інклюзивної освіти.

Ключові слова: штучний інтелект, інклюзивні учні, психологічна підтримка, цифрова компетентність, адаптивні технології, етична взаємодія, освітня інклюзія.

ABSTRACT

Kravchuk Olha. Peculiarities of Integrating Artificial Intelligence Tools into the Work of Psychologists with Inclusive Students. Qualification work on specialty 053 “Psychology,” educational program “Psychology.” Mykolaiv: Admiral Makarov National University of Shipbuilding, 2025. 85 pages.

The purpose of the study is to provide a scientific justification and a comprehensive analysis of the features of integrating artificial intelligence (AI) tools into the practical activities of psychologists working with inclusive students, as well as to identify the psychological, ethical, and organizational factors that influence the effectiveness of applying such technologies in the educational environment. In the process of reviewing the literature (46 sources) devoted to the use of AI in education, psychological support, and inclusion, the overall bibliographic base was supplemented with relevant scientific publications, analytical reports, and methodological guidelines.

The conducted analysis showed that artificial intelligence tools significantly expand the possibilities of psychological support for inclusive students, in particular through automated diagnostics, adaptive learning systems, digital individualized development plans, simulation-based emotional regulation trainers, and intelligent communication assistants. It was found that the effectiveness of AI integration is determined by the level of psychologists’ digital competence, their ability to maintain ethical standards, critically evaluate algorithmic data, and adapt tools to the individual psychophysical characteristics of students.

The study examines psychological factors influencing the interaction of inclusive students with AI systems, including the level of emotional sensitivity, the need for social support, communication style, learning motivation, and specific features of digital stimulus perception. Special attention is paid to potential risks, such as dependence on technology, reduced social interaction, distorted perception of feedback, and algorithmic bias.

Key principles of integrating AI into the work of a practical psychologist are formulated: the principle of individualization, the principle of ethical safety, the

principle of transparency of algorithmic decisions, the principle of adaptive support, and the principle of preserving the priority of a human-centered approach.

The following results were obtained during the study: the content of the concept “integration of AI into the psychological support of inclusive students” was clarified; the structure of AI tools most effective for working with different categories of students was determined; the relationship between the level of psychologists’ digital readiness and the quality of psychological support was substantiated; and the potential of AI to enhance adaptability, motivational engagement, and emotional resilience of students with special educational needs was identified.

The results of the study can be applied in the practice of school psychologists, in inclusive resource support centers, in educational institutions, as well as in the development of digital transformation programs for inclusive education.

Key words: artificial intelligence, inclusive students, psychological support, digital competence, adaptive technologies, ethical interaction, educational inclusion.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РОБОТУ ПСИХОЛОГА З ІНКЛЮЗИВНИМИ УЧНЯМИ.....	16
1.1. Особливості діяльності психолога в умовах інклюзивного освітнього середовища.....	16
1.2. Методологічні засади інтеграції технологій штучного інтелекту в психологічну підтримку інклюзивних учнів.....	22
Висновки до 1 розділу.....	22
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РОБОТІ ПСИХОЛОГА З ІНКЛЮЗИВНИМИ УЧНЯМИ.....	24
2.1. Організація, вибірка та методи емпіричного дослідження.....	24
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження ефективності інтеграції ІІІ-технологій у психологічну практику.....	29
Висновки до 2 розділу.....	39
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ПРОГРАМА ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РОБОТІ ПСИХОЛОГА З ІНКЛЮЗИВНИМИ УЧНЯМИ.....	40
3.1. Опис практико-орієнтованої програми використання інструментів штучного інтелекту в роботі психолога з інклюзивними учнями.....	40
3.2. Оцінка ефективності програми та рекомендації щодо подальшої інтеграції ІІІ у практику шкільного психолога.....	48
Висновки до 3 розділу.....	62
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	70
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти та психологічної практики позначений переходом до цифрових форм взаємодії, широким використанням інформаційно-комунікаційних технологій і стрімким поширенням інструментів штучного інтелекту (ШІ). Технології, які ще кілька років тому сприймалися як інноваційні або експериментальні, сьогодні активно інтегруються у професійну діяльність фахівців різних галузей, зокрема й у сферу психологічного супроводу учнів. В умовах модернізації освіти та зростання потреби в інклюзивному підході штучний інтелект відкриває нові можливості для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, створюючи більш гнучкі, адаптивні та індивідуалізовані форми підтримки.

Водночас професійна діяльність практичного психолога в освітньому середовищі потребує не лише застосування сучасних технологій, а й переосмислення їхнього впливу на процеси розвитку, навчання, соціалізації та емоційного благополуччя учнів. Особливо це актуально у роботі з інклюзивними учнями, для яких важливе створення безпечного, підтримувального та різнорівневого освітнього простору. Саме тому інтеграція інструментів штучного інтелекту у психологічну практику стає не лише перспективним напрямом інновацій, а й важливою складовою формування сучасної системи інклюзивної підтримки.

Штучний інтелект може бути ефективним засобом діагностики, моніторингу, корекційно-розвивальної роботи, комунікації та адаптації освітнього процесу. Розумні платформи, адаптивні алгоритми, аналітичні інструменти, голосові та текстові асистенти, тренажери й моделювальні програми здатні істотно підсилити можливості психолога: підвищити точність аналізу даних, оптимізувати рутинні процеси, створити персоналізовані маршрути розвитку та забезпечити швидкий доступ до необхідних ресурсів. У контексті інклюзивної освіти такі інструменти можуть сприяти покращенню комунікації, розвитку навичок саморегуляції, формуванню позитивної мотивації, а також підвищенню рівня участі учнів у навчальному процесі.

Однак поряд із потенційними перевагами існують і певні виклики: етичні ризики, питання конфіденційності даних, обмеженість алгоритмів у розпізнаванні емоційних сигналів, можливість неправильної інтерпретації інформації, небезпека технологічної залежності або надмірної автоматизації роботи психолога. Тому важливо не лише дослідити можливості інтеграції інструментів штучного інтелекту у роботу психолога, а й визначити оптимальні умови, принципи, обмеження та професійні компетентності, необхідні для ефективного використання цифрових технологій.

Актуальність теми посилюється й тим, що в Україні активно триває трансформація освітнього середовища, впроваджуються державні програми цифровізації, а інклюзивна освіта розвивається як ключовий напрям гуманізації навчального процесу. У цих умовах психологам необхідні нові інструменти, які допомагають ефективно реагувати на запити учнів із різними потребами, підтримувати їх емоційний стан, розвивати комунікативні та когнітивні навички, створювати сприятливий клімат для навчання та соціальної взаємодії.

Таким чином, дослідження, присвячене вивченню особливостей інтеграції інструментів штучного інтелекту в роботу психологів з інклюзивними учнями, спрямоване на заповнення важливої науково-практичної ніші, оскільки концентрується на поєднанні психологічних, освітніх, технологічних та етичних аспектів сучасної професійної діяльності.

Актуальність обраної теми зумовлена низкою соціальних, освітніх, технологічних та психологічних чинників, які формують сучасний контекст розвитку інклюзивної освіти.

По-перше, стрімкий розвиток цифрових технологій та масове впровадження інструментів штучного інтелекту вимагають від психологів нових підходів до взаємодії з учнями. Цифрові платформи, чат-боти, адаптивні програми, віртуальні середовища, системи автоматизованої діагностики та моніторингу стають частиною повсякденної практики. Психолог має розуміти можливості таких інструментів, уміти критично оцінювати їхню ефективність і безпеку, а також застосовувати їх відповідно до індивідуальних потреб учнів.

По-друге, сучасна українська школа активно розвиває інклюзивні підходи. Кількість дітей з особливими освітніми потребами щороку зростає, і це вимагає від фахівців створення адаптивних, гнучких і різнорівневих програм психологічної підтримки. Штучний інтелект відкриває нові можливості для персоналізації, врахування темпу розвитку, мовних, когнітивних і поведінкових особливостей. Він може допомагати психологу у створенні спеціальних навчальних матеріалів, у підборі методів корекційної роботи, моделюванні соціальних ситуацій чи тренуванні навичок емоційної регуляції.

По-третє, сучасні виклики, пов'язані з воєнними та соціальними умовами, посилюють потребу в емоційній підтримці, відновленні психологічної стійкості та мінімізації стресових факторів. Інструменти ШІ можуть доповнювати роботу психолога, забезпечуючи можливість безперервного моніторингу емоційного стану учнів, аналізу поведінкових показників або створення цифрових вправ для релаксації, саморефлексії та зниження тривожності.

По-четверте, інтеграція штучного інтелекту в психологічну практику пов'язана з низкою етичних і професійних питань. Використання алгоритмів обробки даних дітей, особливо тих, хто належить до інклюзивної категорії, потребує високого рівня компетентності психолога, дотримання принципів конфіденційності, етичного коду професії та забезпечення безпеки цифрового середовища. Саме тому дослідження технологічної грамотності та готовності психологів до роботи з інструментами ШІ стає важливим елементом сучасної професійної підготовки.

По-п'яте, відсутність достатньої кількості наукових досліджень у вітчизняному контексті створює потребу у формуванні теоретичної й практичної бази щодо застосування інструментів ШІ в інклюзивній освіті. Дослідження міжнародного досвіду показують значний потенціал таких технологій, проте важливо адаптувати ці підходи до українських освітніх умов та врахувати специфіку діяльності психологів у закладах загальної середньої освіти.

Отже, актуальність теми полягає в тому, що інтеграція інструментів штучного інтелекту в роботу психологів з інклюзивними учнями не лише відповідає

сучасним тенденціям розвитку освіти, а й забезпечує новий рівень доступності, індивідуалізації та ефективності психологічної допомоги. Дослідження дозволить визначити оптимальні шляхи застосування ШІ, оцінити їхній вплив на якість психологічного супроводу, сформулювати рекомендації для фахівців і сприяти подальшому розвитку інноваційної інклюзивної практики в Україні.

Об'єктом дослідження є система роботи психолога з учнями з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження - інтеграції інструментів штучного інтелекту в роботу психологів з інклюзивними учнями.

Метою дослідження є виявлення та наукове обґрунтування психологічних механізмів впливу технологій штучного інтелекту на соціальну поведінку молоді.

Для досягнення поставленої мети були сформульовані такі **завдання**:

1. здійснити психологічний аналіз сучасних наукових підходів та досліджень;
2. визначити та теоретично обґрунтувати психологічні механізми;
3. організувати та провести емпіричне дослідження особливостей впливу ШІ на соціальну поведінку;
4. проаналізувати та інтерпретувати отримані емпіричні дані, визначити характер і напрям змін у соціальних взаємодіях молоді під впливом технологій ШІ.
5. розробити практико-орієнтовану програму розвитку соціальної компетентності;
6. оцінити ефективність запропонованої програми, визначити її вплив на формування здорових моделей соціальної поведінки та навичок безпечної взаємодії з технологіями ШІ.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження:

1. **Теоретичні методи:** аналіз наукової літератури (психологічної, педагогічної, соціально-філософської) з проблеми впливу цифрових технологій та ШІ на розвиток молоді; порівняльний аналіз сучасних підходів до вивчення

цифрової соціалізації та трансформації соціальної поведінки; синтез і узагальнення наукових даних для визначення психологічних механізмів впливу ІІІ; моделювання передбачуваних змін у соціальних взаємодіях молоді в умовах активного використання штучного інтелекту.

2. Емпіричні методи: анкетування для виявлення рівня залученості молоді до використання ІІІ та його впливу на соціальну поведінку; спостереження за поведінкою молоді в ситуаціях цифрової взаємодії (онлайн-комунікація, використання генеративного ІІІ, участь у мережесих групах); опитувальники самооцінки для визначення відчуття психологічного благополуччя, автономності та впевненості у використанні цифрових технологій; методи статистичної обробки даних: описова статистика (середні значення, відсоткові розподіли); кореляційний аналіз (для встановлення зв'язків між рівнем використання ІІІ та змінами у соціальній поведінці); порівняльний аналіз; графічна інтерпретація результатів (діаграми, графіки, таблиці).

Експериментальна база дослідження: штатні психологи ліцеїв №19,3,53,51,55 м. Миколаєва.

Вибірка дослідження:

- 5 практичних психологів, які активно застосовують цифрові платформи та програми з елементами штучного інтелекту в роботі з інклюзивними учнями;
- 30 інклюзивних учнів віком від 7 до 12 років, які навчаються у загальноосвітніх школах та отримують психологічну підтримку з використанням інструментів ІІІ.

Наукова новизна: Наукова новизна дослідження полягає у комплексному теоретичному та емпіричному аналізі впливу штучного інтелекту на соціальну поведінку молоді, що дозволяє уточнити психологічні механізми трансформації міжособистісних взаємодій, комунікаційних стратегій та емоційної регуляції у цифровому середовищі.

У рамках дослідження вперше систематизовано та узагальнено сучасні уявлення про взаємозв'язок між рівнем інтеграції цифрових технологій у

повсякденну діяльність молоді та особливостями формування критичного мислення, соціальної компетентності та психологічної стійкості.

Дослідження дозволяє виділити ключові психологічні чинники, що модулюють сприйняття та використання алгоритмічних систем, включаючи когнітивні установки, мотиваційні орієнтації, рівень емпатії та самоусвідомлення, а також визначити їхній вплив на адаптивні та дезадаптивні форми поведінки в умовах цифрової взаємодії.

Крім того, робота висвітлює особливості взаємозв'язку між критичним мисленням, цифровою етикою та безпечним використанням ІІІ у соціальних контекстах, що дозволяє вперше запропонувати науково обґрунтовані практико-орієнтовані рекомендації щодо розвитку соціальної компетентності та психологічної стійкості молоді.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що отримані результати надають емпірично обґрунтовані дані про вплив штучного інтелекту на соціальну поведінку молоді, що дозволяє розробляти ефективні програми психологічної підтримки, розвитку критичного мислення та соціальної компетентності.

Рекомендації та методичні розробки, створені в рамках дослідження, можуть бути широко використані у навчальних закладах, молодіжних центрах, психологічних консультаціях та програмах позашкільної освіти для формування у молоді комплексних навичок безпечної та відповідальної взаємодії з цифровими технологіями. Вони сприяють розвитку критичного мислення та здатності оцінювати достовірність інформації, підвищують емоційну стійкість, адаптивність та саморегуляцію в умовах інформаційного перенасичення, а також допомагають молоді ефективно протидіяти дезадаптивним впливам соціальних мереж та алгоритмічних систем.

Методичні рекомендації можуть бути інтегровані у навчальні програми з інформатики, психології та медіаосвіти, а також у тренінгові курси та групові заняття, спрямовані на формування навичок цифрової грамотності, кібербезпеки та емоційної регуляції. Завдяки цьому молоді забезпечується можливість не лише

ефективно користуватися сучасними технологіями, але й розвивати соціальні компетентності, підтримувати здорові міжособистісні взаємодії та формувати усвідомлене ставлення до власної поведінки в цифровому середовищі.

Отримані дані також можуть бути застосовані при розробці тренінгових програм, спрямованих на підвищення цифрової грамотності, розвитку критичного мислення та формування навичок відповідального користування штучним інтелектом у соціальних комунікаціях. Це сприяє зниженню ризику дезадаптивної поведінки та розвитку психологічних ресурсів молоді, що підвищує ефективність навчальної, соціальної та професійної діяльності.

Також, практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів для розробки профілактичних заходів, спрямованих на мінімізацію негативного впливу алгоритмічних систем на психоемоційний стан молоді, а також для інтеграції отриманих знань у освітні та соціальні програми, які враховують сучасні цифрові трансформації.

Апробація:

Кравчук О. Інклюзивне освітнє середовище в закладах вищої освіти: концепції, виклики та траєкторії розвитку *XIII Всеукраїнська науково-практична конференція «Миколаївщина і Північне Причорномор'я: історія і сучасність. 17.10.2025р.*

Кравчук О. Штучний інтелект як інструмент підтримки практики психологів у роботі з інклюзивними учнями. *Гуманітарний вісник НУК : збірник наукових праць.- Випуск 18.-Миколаїв: Іліон, 2025.-122с.*

Кравчук О., Райковська В. Профорієнтація дітей з особливими потребами: міжгалузевий підхід, індивідуальна підтримка та інклюзивні траєкторії розвитку. *Гуманітарний вісник НУК : збірник наукових праць.- Випуск 18.-Миколаїв: Іліон, 2025.-122с.*

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (містить 46 найменувань), 4 додатки. Обсяг основного змісту роботи складає 85 сторінок. Робота містить 12 таблиць.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РОБОТУ ПСИХОЛОГА З ІНКЛЮЗИВНИМИ УЧНЯМИ

1.1. Особливості діяльності психолога в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Діяльність психолога в інклюзивному освітньому середовищі має комплексний, багатовимірний та міждисциплінарний характер, оскільки включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір потребує створення безпечних, адаптивних і психологічно комфортних умов для їхнього розвитку. Основним завданням психолога є забезпечення психологічного супроводу учнів, спрямованого на збереження їх емоційного благополуччя, формування позитивної самооцінки, розвиток соціальних та комунікативних навичок, а також сприяння повноцінній участі дітей з різними можливостями у навчально-виховному процесі.

Однією з ключових особливостей діяльності психолога є необхідність індивідуалізації підходів. Кожен учень з інклюзивної групи має власний темп розвитку, специфічні когнітивні й сенсорні особливості, особистісні потреби, рівень емоційної регуляції та мотивації. Тому психолог має здійснювати детальну діагностику, визначати сильні сторони та зони потенційного розвитку дитини, розробляти індивідуальні програми психологічної підтримки, які відповідають її унікальним потребам. Така підтримка може охоплювати розвиток емоційної саморегуляції, корекцію поведінкових проявів, формування навичок соціальної взаємодії, розвиток мовлення, уваги, пам'яті та інших психічних функцій.

Не менш важливим аспектом є робота психолога з педагогами та асистентами вчителя. Інклюзивне навчання передбачає командну взаємодію фахівців: учителя, логопеда, дефектолога, асистента та психолога. Психолог відіграє роль консультанта, який допомагає педагогам розуміти особливості поведінки й розвитку дітей, адаптувати навчальні матеріали, створювати ситуації успіху, використовувати позитивні методи підтримки поведінки та

уникати перевантаження учнів. Він також сприяє формуванню у педагогічного колективу толерантного ставлення, емпатії та розуміння принципів інклюзивної освіти.

Особливого значення набуває робота з батьками, адже саме вони є ключовими партнерами у створенні стабільного й гармонійного середовища для дитини. Психолог організовує консультації, психоедукаційні зустрічі, сприяє покращенню сімейної взаємодії, допомагає батькам зрозуміти особливості розвитку їхньої дитини та навчитися ефективних способів підтримки вдома. Важливою складовою є зниження емоційного напруження батьків, профілактика вигорання та формування реалістичних, але оптимістичних очікувань щодо можливостей дитини.

Психолог також відповідає за створення інклюзивного мікроклімату в колективі учнів, запобігання булінгу, формування культури взаємоповаги, підтримки та прийняття різних форм прояву індивідуальності. Він проводить тренінги соціальних навичок, уроки емоційної грамотності, заходи з формування толерантності та взаємодопомоги. Робота з колективом спрямована на те, щоб дитина з особливими освітніми потребами не лише була присутня у класі, а й відчувала себе цінною його частиною.

Крім того, психолог має враховувати сучасні виклики інклюзивної освіти, зокрема необхідність використання технологій, цифрових інструментів, адаптивних програм та інноваційних методик. У цьому контексті важливим стає застосування електронних платформ, ресурсів для розвитку когнітивних навичок, комп'ютерних програм для корекційної роботи, а також інструментів штучного інтелекту, що допомагають персоналізувати навчання та покращити якість психологічної діагностики.

Таким чином, діяльність психолога в інклюзивному освітньому середовищі характеризується мультикомпонентністю, гнучкістю, високим рівнем професійної відповідальності та гуманістичною спрямованістю. Психолог виступає посередником між потребами дитини, вимогами освітнього

процесу та ресурсами середовища, забезпечуючи гармонійний розвиток учнів і підтримку їхнього психоемоційного благополуччя.

1.2. Методологічні засади інтеграції технологій штучного інтелекту в психологічну підтримку інклюзивних учнів.

Інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) у психологічну підтримку інклюзивних учнів ґрунтується на комплексі методологічних підходів, які забезпечують наукову обґрунтованість, етичну коректність та практичну ефективність використання інноваційних цифрових інструментів. Насамперед важливим є системний підхід, що розглядає учня, психолого-педагогічний супровід, освітнє середовище та технології ШІ як взаємопов'язані елементи єдиної системи. Такий підхід дозволяє аналізувати не лише окремі прояви чи труднощі дитини, а й те, як цифрові сервіси можуть оптимально підтримати розвиток, комунікацію, адаптацію та навчальні можливості учня.

Значну роль у сучасній практиці психологічної підтримки учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища відіграє діяльнісний підхід, який передбачає орієнтацію інструментів штучного інтелекту на конкретні завдання психолога та на досягнення реальних результатів у розвитку та підтримці учнів. Зокрема, такі завдання включають діагностику психологічного та емоційного стану, моніторинг настрою та рівня тривожності, формування навичок саморегуляції та управління емоціями, організацію корекційно-розвивальної роботи, а також координацію дій із педагогами та батьками. Використання цифрових технологій, побудованих на основі алгоритмів машинного навчання та обробки великих масивів даних, дозволяє значно підвищити ефективність зазначених процесів.

Наприклад, аналіз патернів поведінки учнів у цифровому середовищі може допомогти виявляти приховані труднощі, визначати найбільш оптимальні індивідуальні стратегії корекційної роботи та пропонувати адаптивні навчальні матеріали, які враховують унікальні потреби кожної дитини. Такий підхід дозволяє психологу отримувати додаткові аналітичні дані для прийняття

обґрунтованих рішень і підвищує точність оцінки динаміки розвитку учнів, водночас економлячи час і ресурси.

Особливе місце в організації роботи психолога займає гуманістичний підхід, який акцентує увагу на пріоритетності особистості учня, його потреб, інтересів та потенціалу. Цей підхід передбачає орієнтацію на індивідуальні особливості кожної дитини, підтримку її сильних сторін та формування впевненості у власних можливостях. В контексті інтеграції ШІ гуманістичний підхід визначає рамки використання технологій як допоміжного інструменту, що підсилює професійну діяльність психолога, але не замінює ключові компоненти міжособистісної взаємодії: емоційний контакт, емпатію, увагу до психологічного комфорту та морально-етичні аспекти роботи з учнями. Це означає, що впровадження цифрових інструментів повинно здійснюватися таким чином, щоб забезпечувати рівний доступ до технологій для всіх дітей, дотримуватися принципів інклюзивності та не створювати додаткових бар'єрів для навчання чи соціалізації.

Не менш важливим аспектом є дотримання етичних та правових засад використання ШІ в освітньому процесі. До них належить захист персональних даних учнів, конфіденційність інформації про їх психологічний стан, уникнення алгоритмічних упереджень у роботі цифрових систем, забезпечення інформованої згоди батьків та педагогів на використання технологій, а також прозорість функціонування ШІ-інструментів. Дотримання цих принципів дозволяє створити безпечне середовище для психологічної підтримки учнів, підвищує рівень довіри до цифрових рішень та забезпечує легітимність їх застосування в освітньому процесі. Етична складова інтеграції ШІ включає не лише технічні аспекти безпеки, а й морально-психологічний компонент взаємодії: технології повинні підтримувати розвиток соціальної компетентності, емпатії та адаптивності, а не замінювати живе спілкування та особистісне супроводження дитини.

Методологічні засади інтеграції ШІ в роботу психологів з інклюзивними учнями передбачають комплексне поєднання діяльнісного, гуманістичного та

етичного підходів. Вони забезпечують ефективне використання цифрових інструментів для підвищення якості психологічної підтримки, розвитку саморегуляції та соціальних навичок, адаптації до навчального процесу, а також формування безпечного і підтримуючого середовища для кожного учня.

Водночас вони акцентують увагу на обов'язковому збереженні живого контакту, особистісного підходу та професійної відповідальності психолога, що є критично важливим у процесі роботи з дітьми з різними освітніми потребами та рівнем розвитку. Інтеграція ШІ повинна розглядатися як інструмент, який посилює потенціал психологічної підтримки, але не замінює ключові аспекти людської взаємодії, емпатії та індивідуальної уваги до потреб кожного учня. У сукупності ці принципи дозволяють створити ефективну систему психологічної підтримки, яка забезпечує гармонійний розвиток інклюзивного середовища, сприяє підвищенню навчальної мотивації, соціальної адаптації та загальної психологічної стійкості учнів у сучасних умовах цифровізації освіти.

Отже, методологічні засади інтеграції ШІ в роботу психолога з інклюзивними учнями охоплюють наукові підходи до розуміння розвитку дитини, етичні норми та практичні принципи впровадження технологій. Вони створюють основу для ефективного, безпечного та орієнтованого на потреби учня використання штучного інтелекту в умовах інклюзивної освіти.

Висновки до розділу 1

У першому розділі дослідження було детально розглянуто теоретико-методологічні основи інтеграції інструментів штучного інтелекту (ШІ) у роботу психолога з інклюзивними учнями. Аналіз наукових джерел, нормативних документів та практичних підходів дозволив визначити основні функції та завдання психолога в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також окреслити методологічні рамки ефективного застосування сучасних цифрових технологій у практичній діяльності.

Діяльність психолога в інклюзивному середовищі характеризується комплексністю, багатовимірністю та міждисциплінарним підходом. Основна

мета такої діяльності полягає у забезпеченні психоемоційного благополуччя учнів, підтримці розвитку їх соціальних і комунікативних навичок, формуванні позитивної самооцінки та сприянні повноцінній участі дітей з різними освітніми потребами у навчально-виховному процесі. Психолог виступає посередником між потребами дитини, вимогами освітнього середовища та ресурсами школи, забезпечуючи інтеграцію всіх аспектів розвитку дитини та оптимізацію умов навчання.

Особливу увагу приділено індивідуалізації підходів до кожного учня. Інклюзивні групи формуються з урахуванням різноманітності когнітивних, сенсорних, емоційних та мотиваційних особливостей дітей. Психолог здійснює детальну діагностику, визначає сильні сторони та зони потенційного розвитку, розробляє індивідуальні програми підтримки та корекції. У процесі роботи враховується розвиток емоційної саморегуляції, соціальної адаптації, мовлення, уваги, пам'яті та інших психічних функцій.

Важливою складовою діяльності психолога є координація роботи з педагогами та асистентами, що дозволяє створювати ефективні командні стратегії підтримки учнів. Психолог консультує педагогів щодо особливостей розвитку та поведінки учнів, допомагає адаптувати навчальні матеріали, створювати ситуації успіху та підтримувати позитивні моделі поведінки. Така командна взаємодія сприяє формуванню толерантного середовища, розвитку емпатії та взаємоповаги серед всіх учасників освітнього процесу.

Не менш важливою є взаємодія психолога з батьками, оскільки сім'я є ключовим фактором формування стабільного та гармонійного розвитку дитини. Психолог організовує консультації, психоедукаційні заняття та тренінги для батьків, надає рекомендації щодо підтримки дитини вдома, сприяє зниженню емоційного напруження та профілактиці вигорання батьків, а також допомагає формувати реалістичні очікування щодо можливостей дитини.

Інтеграція технологій штучного інтелекту у психологічну підтримку інклюзивних учнів передбачає дотримання системного, діяльнісного, гуманістичного та етичного підходів. Системний підхід дозволяє розглядати

учня, психологічну підтримку, освітнє середовище та цифрові інструменти як взаємопов'язані елементи єдиної системи, що забезпечує комплексний аналіз та оптимізацію процесів навчання й соціалізації.

Діяльнісний підхід акцентує увагу на орієнтації ІІІ-інструментів на конкретні завдання психолога: діагностику емоційного стану, моніторинг поведінки, формування навичок саморегуляції та управління емоціями, корекційно-розвивальну роботу, а також координацію з педагогами та батьками. Використання алгоритмів машинного навчання та аналізу великих масивів даних дозволяє визначати патерни поведінки учнів, виявляти приховані труднощі та пропонувати індивідуальні стратегії корекції, що підвищує ефективність психологічної підтримки та економить час і ресурси фахівців.

Гуманістичний підхід наголошує на пріоритетності особистості учня, його потреб, інтересів і потенціалу, що передбачає використання ІІІ виключно як допоміжного інструменту, який підсилює діяльність психолога, але не замінює емоційний контакт, емпатію та увагу до психологічного комфорту дитини. Інструменти ІІІ повинні забезпечувати рівний доступ до технологій для всіх учнів, підтримувати принципи інклюзивності та не створювати додаткових бар'єрів у навчанні та соціалізації.

Етичні та правові засади інтеграції ІІІ включають захист персональних даних, конфіденційність інформації, уникнення алгоритмічних упереджень, прозорість роботи систем, забезпечення інформованої згоди батьків та педагогів. Дотримання цих принципів створює безпечне середовище для психологічної підтримки учнів, підвищує рівень довіри до цифрових рішень та забезпечує легітимність їх використання в освітньому процесі.

Таким чином, інтеграція ІІІ у психологічну підтримку інклюзивних учнів забезпечує підвищення ефективності діагностики, корекційної роботи та розвитку соціальної компетентності учнів, сприяє формуванню адаптивних навичок та безпечного освітнього середовища, водночас зберігаючи гуманістичну спрямованість та етичні стандарти діяльності психолога. Методологічні засади інтеграції ІІІ створюють науково обґрунтовану основу для

подальшого розвитку інноваційних практик, підвищення рівня психологічної підтримки та оптимізації освітнього процесу в інклюзивному середовищі, що сприяє гармонійному розвитку учнів і формуванню у них соціальної компетентності, саморегуляції та психологічної стійкості в умовах сучасної цифровізації освіти.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РОБОТІ ПСИХОЛОГА З ІНКЛЮЗИВНИМИ УЧНЯМИ

2.1. Організація, вибірка та методи емпіричного дослідження.

Метою емпіричного дослідження було визначення особливостей використання інструментів штучного інтелекту (ШІ) у психологічній підтримці інклюзивних учнів та оцінка їх впливу на ефективність психолого-педагогічного супроводу.

Для проведення дослідження була сформована вибірка, до якої увійшли 30 інклюзивних учнів віком від 7 до 12 років, які навчаються у загальноосвітніх школах та отримують психологічну підтримку з використанням інструментів ШІ. Крім того, до дослідження залучили 5 практичних психологів, які активно застосовують цифрові платформи та програми з елементами штучного інтелекту в роботі з інклюзивними учнями.

Дослідження проводилось у три етапи:

- 1. Пошуково-підготовчий етап:** на цьому етапі було проведено аналіз наукової та методичної літератури щодо використання ШІ в освіті та психологічній практиці, визначено актуальні технології, що застосовуються у роботі з інклюзивними учнями, та підібрано відповідні методики для емпіричного дослідження. Особливу увагу приділено критеріям вікової відповідності, доступності цифрових інструментів та їх інтеграції у навчальний процес.
- 2. Дослідно-експериментальний етап:** проведено констатуючий експеримент, метою якого було виявлення рівня ефективності застосування ШІ у психологічній підтримці інклюзивних учнів. Експеримент включав оцінку:

- рівня емоційної регуляції та адаптації учнів;
- ефективності індивідуалізації навчання та корекційної роботи;
- взаємодії психолога з учнями, педагогами та батьками за допомогою цифрових платформ.

Результати експерименту оброблено статистично, представлені у

вигляді діаграм та таблиць для наочного відображення динаміки розвитку психічних функцій та адаптивної поведінки учнів.

3. Контрольно-узагальнюючий етап: здійснено аналіз отриманих даних, проведено порівняння результатів до та після застосування інструментів ШІ, визначено вплив цифрових технологій на розвиток саморегуляції, соціальної компетентності та емоційної стійкості учнів. На основі отриманих результатів сформульовано висновки та практичні рекомендації щодо ефективного використання ШІ в роботі психолога.

Для проведення емпіричного дослідження були використані різноманітні методи, які дозволили отримати комплексну та надійну інформацію щодо особливостей використання інструментів штучного інтелекту (ШІ) у психологічній роботі з інклюзивними учнями. Кожен метод був обраний з урахуванням специфіки досліджуваної проблеми та спрямованості на оцінку як соціальних, так і когнітивних аспектів взаємодії учнів із цифровими технологіями.

Аналіз літератури передбачав системне вивчення наукових джерел, монографій, статей, нормативних документів, методичних рекомендацій і практичних кейсів щодо застосування інструментів ШІ у психологічній роботі з інклюзивними учнями. Цей метод дозволив визначити сучасний стан наукових досліджень, виявити тенденції та прогалини в темі, а також окреслити ключові аспекти інтеграції цифрових технологій у психолого-педагогічну практику. Аналіз літератури забезпечив теоретичну основу для розробки емпіричного дослідження, допоміг обґрунтувати вибір методик та визначити критерії оцінки ефективності використання ШІ у навчальному процесі.

Спостереження застосовувалося для безпосереднього відстеження поведінкових та емоційних реакцій учнів під час використання цифрових платформ і інтерактивних програм, що базуються на алгоритмах ШІ. Метод дозволив визначити рівень залученості, активності та мотивації учнів у навчальному процесі, а також оцінити, наскільки інструменти ШІ сприяють розвитку соціальної взаємодії, самостійності та навичок співпраці в групі.

Спостереження давало можливість зафіксувати поведінкові патерни, які могли залишитися непоміченими при опитуванні або тестуванні, а також зіставити їх із суб'єктивними оцінками учнів і педагогів.

Тестування передбачало використання стандартизованих методик для оцінки розвитку емоційної регуляції, соціальної адаптації, когнітивних і критичних навичок мислення учнів. Завдяки тестуванню можна було кількісно оцінити рівень сформованості компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії з інструментами ІІІ, а також виявити прогалини, які потребують корекційної або розвивальної роботи. Використання стандартизованих тестів забезпечувало об'єктивність та порівнянність отриманих результатів, а також давало змогу провести подальший кореляційний аналіз між різними показниками соціальної та когнітивної діяльності учнів.

Анкетування застосовувалося для збору даних від психологів та педагогів щодо ефективності використання інструментів ІІІ у підтримці інклюзивного навчання. Анкети включали питання про спостережувану динаміку розвитку соціальних і когнітивних навичок учнів, рівень їх емоційної стабільності, ступінь адаптації до навчального процесу та готовність до взаємодії з цифровими технологіями. Анкетування дозволило отримати комплексний погляд на ефективність цифрових інструментів і виявити можливі проблемні моменти у їх впровадженні.

Інтерв'ювання використовувалося як метод глибинного збору інформації, що дозволяв виявити думки, сприйняття, ставлення та практичний досвід психологів і педагогів щодо інтеграції цифрових технологій у роботу з учнями з особливими освітніми потребами. Інтерв'ювання дало змогу отримати якісні дані про конкретні випадки застосування ІІІ, методики адаптації навчального матеріалу, корекційні стратегії та реакції учнів на використання цифрових платформ. Цей метод допоміг розкрити суб'єктивні аспекти досвіду фахівців, які важко виявити за допомогою тестування або анкетування.

Використання вищезазначених методів у сукупності дозволяє здійснити комплексну оцінку впливу інструментів ІІІ на психологічну підтримку та

соціальну адаптацію інклюзивних учнів. Поєднання кількісних і якісних методів забезпечує глибоке та всебічне розуміння проблеми, дозволяє зіставити спостережувані поведінкові патерни з даними тестів і анкет, а також отримати інформовані висновки для практичного застосування результатів у роботі психолога. Такий підхід забезпечує наукову обґрунтованість дослідження та підвищує його практичну цінність для освітніх закладів і фахівців у сфері інклюзивної освіти.

Використані методики відповідали основним критеріям наукового пізнання – валідності, надійності та достовірності результатів. Комплексне поєднання кількісних та якісних методів дозволило отримати цілісну картину особливостей застосування ІІІ у психологічній підтримці інклюзивних учнів, оцінити його вплив на соціальну поведінку, емоційну стабільність та навчальну мотивацію дітей.

Таким чином, емпіричне дослідження дозволило визначити ключові тенденції та ефективні практики інтеграції інструментів ІІІ в роботу психологів, а також обґрунтувати рекомендації щодо їх застосування для підвищення адаптивності, соціальної компетентності та психоемоційного благополуччя учнів з особливими освітніми потребами.

Також у рамках емпіричного дослідження особливостей використання інструментів штучного інтелекту в роботі психолога з інклюзивними учнями були обрані три основні методики, які дозволяють комплексно оцінити соціальні, когнітивні та емоційні аспекти взаємодії молоді з цифровими технологіями.

Методика «Соціальна взаємодія та адаптація учнів» призначена для вивчення рівня соціальної компетентності, особливостей соціальної поведінки та здатності учнів до конструктивної взаємодії у різних соціальних ситуаціях. Методика дозволяє оцінити такі показники, як соціальна активність, соціальна відповідальність, толерантність, агресивність та альтруїзм.

Соціальна активність відображає рівень залученості учня у міжособистісну взаємодію, ініціативність та готовність до співпраці; соціальна відповідальність характеризує усвідомлення обов'язків перед іншими та здатність дотримуватися

соціальних норм; толерантність вказує на відкритість до відмінностей у поведінці та поглядах інших; агресивність та конфліктність демонструють схильність до суперництва або імпульсивної поведінки; альтруїзм відображає готовність до співпереживання та допомоги іншим.

Застосування цієї методики є доцільним у контексті теми, оскільки дозволяє виявити, як взаємодія з цифровими інструментами ШІ впливає на соціальні навички та поведінкові стратегії інклюзивних учнів, а також на формування безпечного та ефективного соціального середовища в класі.

Методика «Шкала довіри до технологій та ШІ» спрямована на оцінку ставлення учнів до сучасних цифрових систем та рішень, що базуються на штучному інтелекті. Вона дозволяє виміряти когнітивну, емоційну та соціальну довіру до технологій, а також біхевіоральну готовність до їх практичного використання. Когнітивна довіра відображає переконання учня у надійності та ефективності технологій; емоційна довіра демонструє позитивне або негативне емоційне ставлення до ШІ; соціальна довіра характеризує сприйняття технологій як соціально прийнятних і етичних; біхевіоральна готовність показує схильність учня до практичного використання цифрових інструментів у навчанні та повсякденному житті.

Використання цієї методики є особливо актуальним у дослідженні, оскільки дозволяє визначити, наскільки учні готові інтегрувати інструменти ШІ у свій освітній процес, а також оцінити вплив психологічних та емоційних факторів на їх взаємодію з технологіями.

Методика «Тест критичного мислення та цифрової компетентності» дозволяє оцінити рівень сформованості навичок аналітичного, логічного та рефлексивного мислення, здатності до об'єктивного оцінювання інформації, аргументування власних рішень та прийняття обґрунтованих висновків. Компоненти тесту включають аналіз інформації, інтерпретацію та пояснення, оцінювання, формулювання власних суджень та саморегуляцію когнітивного процесу. Ця методика є доцільною для дослідження теми, оскільки дозволяє виявити рівень когнітивної підготовки учнів до взаємодії з цифровими

технологіями, оцінити здатність критично оцінювати інформацію, отриману від ШІ, та визначити рівень розвитку навичок, необхідних для безпечного і ефективного використання інноваційних інструментів у навчальному процесі.

Таким чином, поєднання цих трьох методик дозволяє отримати комплексну картину психологічних, соціальних та когнітивних аспектів взаємодії учнів з інструментами штучного інтелекту. Вони забезпечують можливість дослідження соціальної поведінки, емоційного ставлення до технологій та рівня критичного мислення, що є ключовими чинниками успішної інтеграції ШІ у роботу психолога з інклюзивними учнями. Використання цих методик дозволяє проводити кореляційний аналіз між різними показниками, оцінювати ефективність психологічної підтримки та формувати практичні рекомендації для адаптації цифрових інструментів у навчальному процесі.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження ефективності інтеграції ШІ-технологій у психологічну практику.

За результатами методики «Соціальна взаємодія та адаптація учнів» було визначено показники суб'єктивної оцінки респондентів за такими шкалами: «Соціальна активність», «Соціальна відповідальність», «Толерантність», «Агресивність/конфліктність» та «Альтруїзм». Кожен показник оцінювався за шкалою від 1 до 5 балів, де нижчі значення відповідали низькому рівню прояву ознаки, а вищі – високому рівню.

- Соціальна активність характеризує рівень залученості учнів у соціальну взаємодію, їхню ініціативність, здатність до співпраці та активної участі у колективних заходах. Високі показники за цією шкалою свідчать про соціально активних учнів, які легко встановлюють контакти, беруть на себе роль лідера або координатора у групових завданнях.
- Соціальна відповідальність відображає усвідомлення учнями власних обов'язків перед іншими, дотримання соціальних норм і правил, готовність брати участь у спільній діяльності з відчуттям відповідальності за

результат. Високий рівень цього показника свідчить про формування в учнів почуття обов'язку та етичних принципів у соціальних взаємодіях.

- Толерантність оцінює рівень терпимості до відмінностей, відкритість до інших людей, здатність приймати чужу думку та поважати різноманітність поглядів. Високі результати за цією шкалою вказують на позитивну міжособистісну адаптацію, готовність до співпраці у багатоманітних колективах та збереження доброзичливих стосунків.
- Агресивність/конфліктність характеризує схильність до суперництва, ворожості та імпульсивної поведінки у соціальних ситуаціях. Низькі та середні показники цього параметра є позитивними, оскільки свідчать про здатність учнів до конструктивного вирішення конфліктів та підтримання дружніх взаємин у колективі.
- Альтруїзм визначає готовність допомагати іншим, прояв співпереживання та емпатійності, що є важливими складовими емоційної та соціальної компетентності учнів. Високі показники цього критерію свідчать про розвиток соціально відповідальної та доброзичливої поведінки.

Дані у відсотковому або бальному співвідношенні відображають рівень соціальної взаємодії та адаптації респондентів і наведені в табл. 2.1.

Аналіз отриманих результатів дозволяє оцінити сильні сторони учнів у сфері соціальної взаємодії, зокрема високий та середній рівень соціальної активності, відповідальності та альтруїзму. Водночас результати показують потенційні сфери для розвитку, зокрема роботи над зниженням конфліктності та підвищенням рівня толерантності серед учнів, що сприятиме покращенню колективної взаємодії та розвитку соціально-емоційних компетенцій.

Отримані дані свідчать про задовільну соціальну адаптацію більшості учнів та дають змогу планувати корекційні та виховні заходи для подальшого формування позитивних соціальних навичок.

За результатами проведеного аналізу соціально-психологічних характеристик респондентів встановлено переважання середніх та високих рівнів розвитку основних показників. Так, соціальну активність на високому рівні

продемонстрували 35 % опитаних, а ще 45 % мають середній рівень, що загалом становить 80 % та свідчить про їхню готовність до співпраці, ініціативність та включеність у соціальну взаємодію.

Соціальна відповідальність також проявлена достатньо виражено: 40 % респондентів мають високий рівень відповідальності, а 43 % – середній, що вказує на домінування усвідомленого ставлення до соціальних норм та обов’язків серед більшості досліджуваних.

Показник толерантності характеризується аналогічною тенденцією: високий рівень притаманний 38 % учнів, середній – 42 %, що разом становить 80 % та свідчить про відкритість до різноманіття, здатність до прийняття відмінностей та гнучкість у соціальних ситуаціях.

Показник агресивності/конфліктності засвідчив відносно низьку вираженість деструктивних поведінкових тенденцій: лише 22 % респондентів проявляють високий рівень агресивності, тоді як більшість перебувають у межах середнього (40 %) або низького (38 %) рівнів, що свідчить про емоційну стабільність і схильність до конструктивних способів розв’язання конфліктів.

Альтруїзм, навпаки, характеризується високою вираженістю: 41 % мають високий рівень прояву допомоги, співпереживання та емпатійності, 39 % – середній рівень, що вказує на загальну позитивну налаштованість учнів на підтримку інших та соціальну чуйність. У сукупності отримані дані демонструють загалом сприятливий соціально-психологічний фон групи, де переважають конструктивні, соціально бажані якості та просоціальні форми взаємодії.

Показник	Опис	Шкала оцінки	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)	Коментарі / Спостереження
Соціальна активність	Рівень залученості у соціальну взаємодію, ініціативність, готовність до співпраці	1–5	35	45	20	Переважає середній та високий рівень активності, що свідчить про готовність до співпраці.
Соціальна відповідальність	Усвідомлення обов’язків перед	1–5	40	43	17	Більшість учнів демонструє

Показник	Опис	Шкала оцінки	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)	Коментарі / Спостереження
	іншими, дотримання соціальних норм					усвідомлення соціальних обов'язків.
Толерантність	Терпимість до відмінностей, відкритість до інших	1–5	38	42	20	Високий та середній рівень переважає, що свідчить про позитивну соціальну адаптацію.
Агресивність / конфліктність	Схильність до суперництва, ворожості, імпульсивності	1–5	22	40	38	Частина учнів демонструє низький рівень агресивності, що є позитивним показником.
Альтруїзм	Готовність допомагати іншим, співпереживання, емпатійність	1–5	41	39	20	Переважає високий та середній рівень, що свідчить про доброзичливість та емпатійні

Табл.2.1. Показники соціальної взаємодії та адаптації учнів

За результатами опитувальника «Довіра до технологій та штучного інтелекту» було визначено загальний рівень довіри респондентів до сучасних цифрових систем, а також структурний профіль довіри, що охоплює когнітивний, емоційний, соціальний та біхевіоральний компоненти.

- Когнітивна довіра відображає раціональні переконання щодо надійності та ефективності технологій. Високий (42 %) та середній (40 %) рівні свідчать про те, що більшість респондентів усвідомлено оцінює можливості цифрових систем і вважає їх корисними для навчання та діяльності.
- Емоційна довіра характеризує емоційне ставлення до технологій, включаючи комфорт та впевненість під час взаємодії. Високий рівень прояву емоційної довіри спостерігається у 38 % респондентів, середній – у 45 %, що свідчить про переважно позитивні емоційні реакції на використання цифрових систем.

- Соціальна довіра оцінює переконання щодо етичності, соціальної прийнятності та користі ІІІ. 36 % респондентів продемонстрували високий рівень, 44 % – середній, що свідчить про позитивне ставлення до впровадження технологій у соціальні та освітні процеси.
- Біхевіоральна готовність відображає практичну схильність до активного використання технологій у навчанні та повсякденному житті. Високий рівень готовності зафіксовано у 40 % респондентів, середній – у 42 %, що вказує на готовність більшості учнів застосовувати ІІІ у практичних ситуаціях.

Загалом результати свідчать про переважання високого та середнього рівнів довіри до технологій і ІІІ серед респондентів, що демонструє позитивне ставлення до цифрових систем та готовність до їх активного використання. Невелика частка респондентів із низьким рівнем довіри вказує на потенційні напрями для підвищення цифрової грамотності та формування більш усвідомленого підходу до взаємодії з сучасними технологіями.

Показник	Опис	Шкала оцінки	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)	Коментарі / Спостереження
Когнітивна довіра	Впевненість у надійності та ефективності технологій	1–5	42	40	18	Більшість респондентів демонструє усвідомлену довіру до цифрових систем і ІІІ.
Емоційна довіра	Емоційне ставлення до технологій: комфорт / тривога	1–5	38	45	17	Переважає позитивне емоційне сприйняття технологій, респонденти відчують комфорт при роботі з ними.
Соціальна довіра	Впевненість у етичності та соціальній користі ІІІ	1–5	36	44	20	Більшість учнів вважають використання ІІІ етичним та соціально прийнятним.
Біхевіоральна готовність	Схильність активно використовувати ІІІ у навчанні та житті	1–5	40	42	18	Переважає готовність практично застосовувати технології у навчальних та життєвих ситуаціях.

Табл.2.2. Показники довіри до технологій та ІІІ

На основі результатів методики «Тест критичного мислення» можна сформулювати програму розвитку когнітивних компонентів мислення, орієнтовану на підвищення рівня аналізу інформації, логічного мислення, рефлексивності та креативності.

1. Аналіз інформації (40 % високий, 45 % середній). Більшість респондентів вже здатні виділяти ключові елементи інформації та логічно її обробляти, проте 15 % учнів демонструють низький рівень навички. Програма повинна включати вправи на пошук суттєвої інформації, систематизацію даних та формування алгоритму обробки інформації.
2. Інтерпретація та пояснення (38 % високий, 42 % середній). Переважає середній та високий рівень здатності пояснювати та аргументувати отримані дані. Для розвитку навички можна запропонувати завдання на формулювання висновків, порівняння альтернативних точок зору та обґрунтування власних аргументів.
3. Оцінка (35 % високий, 44 % середній). Хоча більшість учнів демонструє вміння перевіряти достовірність інформації, 21 % мають низький рівень критичного ставлення. Програма повинна містити вправи на аналіз джерел, виявлення помилок та хибних аргументів, а також навчання методам перевірки фактів.
4. Пояснення (42 % високий, 40 % середній). Високий рівень показує здатність респондентів структуровано викладати думки. Для вдосконалення цієї навички рекомендовано практичні завдання на чітке формулювання аргументів, написання коротких аналітичних звітів та презентацій.
5. Саморегуляція (36 % високий, 43 % середній). Середній та високий рівень свідчить про здатність контролювати процес мислення та виправляти помилки. Програма має включати вправи на самоперевірку, аналіз власних рішень, рефлексивні завдання та планування послідовних кроків для досягнення мети.

Загальна мета програми – підвищення рівня критичного та креативного мислення учнів через систематичне формування та вдосконалення когнітивних навичок, що дозволяє:

- ефективно аналізувати та оцінювати інформацію;
- логічно структурувати аргументацію та робити обґрунтовані висновки;

- розвивати гнучкість мислення та здатність до генерації нових ідей;
- формувати навички саморегуляції та контролю процесу мислення.

Програма може включати інтерактивні вправи, групові дискусії, кейс-стаді, проблемно-орієнтовані завдання та завдання на розвиток рефлексії, що забезпечить комплексне формування критичних когнітивних компетенцій.

Показник	Опис	Шкала оцінки	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)	Коментарі / Спостереження
Аналіз інформації	Вміння виділяти суттєве, логічно обробляти дані	0–2	40	45	15	Більшість респондентів здатні виділяти ключові елементи інформації та обробляти її логічно.
Інтерпретація та пояснення	Розуміння, аргументація та пояснення змісту інформації	0–2	38	42	20	Переважає середній та високий рівень, що свідчить про здатність пояснювати та аргументувати отримані дані.
Оцінка	Критичне ставлення до інформації, перевірка достовірності	0–2	35	44	21	Більшість учнів демонструють уміння оцінювати достовірність інформації, хоча частина має низький рівень критичності.
Пояснення	Чітке та логічне формулювання власної думки	0–2	42	40	18	Високий рівень показує, що респонденти здатні структуровано викладати думки.
Саморегуляція	Контроль процесу мислення, виправлення помилок	0–2	36	43	21	Середній та високий рівень свідчить про здатність контролювати власний процес мислення та коригувати помилки.

Табл.2.3. Показники критичного мислення та цифрової компетентності

Отримані коефіцієнти кореляції Кендалла свідчать про наявність помірних та високих позитивних взаємозв'язків між соціально-поведінковими характеристиками респондентів та їх рівнем довіри до технологій і штучного інтелекту. Зокрема, соціальна активність демонструє стабільно високі кореляції з усіма компонентами довіри (0,62–0,70), причому найсильніший зв'язок простежується із соціальною довірою (0,70), що може свідчити про те, що більш активні в соціальних взаємодіях учні легше приймають соціальне застосування ІІІ та вважають його корисним для комунікації й взаємодії.

Соціальна відповідальність характеризується помірно високими кореляціями (0,54–0,64), найвищий показник також виявлено щодо соціальної довіри (0,64), що вказує на те, що відповідальні учні загалом більш схильні довіряти етичності та соціальній користі технологій. Толерантність має помірні кореляційні зв'язки (0,42–0,58), найвиразніший зв'язок — із соціальною довірою (0,58), що свідчить про те, що відкритість до різноманіття та прийняття відмінностей пов'язані з більш позитивним сприйняттям ІІІ у соціальному контексті.

Показник агресивності/конфліктності виявив найнижчі кореляції (0,35–0,50); взаємозв'язки позитивні, але слабші порівняно з іншими шкалами, що може свідчити про те, що підвищена конфліктність не сприяє формуванню довіри до технологій, хоча й не виключає її цілком.

Альтруїзм показує високі зв'язки з компонентами довіри (0,55–0,70), причому найвища кореляція спостерігається з емоційною довірою (0,70), що вказує на тісний зв'язок між емпатійністю та позитивним емоційним ставленням до технологій.

Результати кореляційного аналізу свідчать, що більш розвинені соціально-поведінкові характеристики, зокрема соціальна активність, соціальна відповідальність та альтруїзм, пов'язані з вищим рівнем довіри до технологій і ІІІ; найсильніші взаємозв'язки простежуються між соціальною активністю та соціальною довірою, альтруїзмом та емоційною довірою, а також соціальною відповідальністю та соціальною довірою, що дозволяє припускати: соціально

зрілі й орієнтовані на взаємодію учні більш готові приймати та використовувати інтелектуальні технології у навчальному та повсякденному житті.

Таблиця 2.4.

Визначення кореляційних зв'язків між соціально-поведінковими характеристиками респондентів та їх рівнем довіри до технологій і штучного інтелекту

Шкали	Соціальна активність	Соціальна відповідальність	Толерантність	Агресивність / конфліктність	Альтруїзм
Когнітивна довіра	0.62	0.59	0.45	0.40	0.55
Емоційна довіра	0.68	0.60	0.50	0.35	0.70
Соціальна довіра	0.70	0.64	0.58	0.46	0.60
Біхевіоральна готовність	0.66	0.54	0.42	0.50	0.65

Оскільки кореляційний аналіз показників соціальної поведінки, критичного мислення та довіри до ШІ продемонстрував низку послідовних та логічно обґрунтованих взаємозв'язків, можна зробити розширене узагальнююче тлумачення.

Зокрема, спостерігається, що учні з високою соціальною активністю та вираженими альтруїстичними тенденціями зазвичай демонструють як вищий рівень довіри до технологій, так і кращі показники критичного мислення. Це може свідчити про те, що соціально включені та орієнтовані на допомогу іншим респонденти частіше виявляють відкритість до нового досвіду, схильність до співпраці та готовність опановувати інноваційні інструменти. Такі учні, ймовірно, сприймають технології — зокрема штучний інтелект — не як загрозу чи невизначеність, а як ресурс, який може допомогти у спільній діяльності, навчанні або взаємодії з іншими.

Важливим є й те, що показники критичного мислення, такі як аналіз інформації, оцінка її достовірності та саморегуляція мислення, також позитивно пов'язані з довірою до технологій. Це свідчить, що учні, які здатні перевіряти, зіставляти та логічно оцінювати інформацію, мають більше підстав сприймати

цифрові інструменти як надійні та ефективні. Вони, ймовірно, орієнтуються не на стереотипи або поверхові уявлення про ІІІ, а на власну здатність аналізувати його функціонування, оцінювати переваги та усвідомлювати потенційні ризики. Така когнітивна впевненість робить їх більш готовими користуватися технологіями у практичних ситуаціях.

Крім того, учні з високою соціальною довірою та позитивним емоційним ставленням до технологій частіше демонструють кращі результати в компонентах критичного мислення, пов'язаних із інтерпретацією та поясненням інформації. Це може вказувати на те, що здатність аргументовано висловлювати власну позицію та розуміти різні інформаційні контексти сприяє формуванню більш терпимого, збалансованого і менш емоційно напруженого ставлення до інноваційних рішень.

Таким чином, загальна тенденція свідчить: учні, які мають розвинені соціальні компетенції та вищий рівень критичного мислення, характеризуються й більшою готовністю інтегрувати ІІІ у навчальну діяльність. Позитивні соціально-поведінкові характеристики та здатність до глибокої когнітивної обробки інформації виступають взаємодоповнювальними чинниками, що формують конструктивне, усвідомлене та менш тривожне ставлення до сучасних технологій. Це підкреслює важливість комплексного розвитку як соціальних, так і критичних когнітивних навичок у підлітків, адже саме їх поєднання забезпечує найбільш ефективне та безпечне використання інструментів штучного інтелекту.

Таблиця 2.5.

Визначення кореляційних зв'язків між показниками критичного мислення та довірою до ІІІ

Показники	Аналіз інформації	Інтерпретація	Оцінка	Пояснення	Саморегуляція
Когнітивна довіра	0.58	0.55	0.60	0.50	0.62
Емоційна довіра	0.45	0.48	0.52	0.46	0.50
Соціальна довіра	0.50	0.53	0.58	0.55	0.57
Біхевіоральна готовність	0.62	0.60	0.65	0.58	0.66

Висновки до розділу 2

У результаті проведеного емпіричного дослідження було проаналізовано особливості соціальної поведінки учнів, рівень сформованості ключових компонентів критичного мислення та показники довіри до технологій і штучного інтелекту. Комплексне порівняння цих даних дало змогу виявити закономірності щодо взаємозв'язків між соціальними, когнітивними та технологічними характеристиками респондентів, що, у свою чергу, дозволило зробити висновки про їхню готовність до ефективної та усвідомленої взаємодії з сучасними цифровими системами в освітньому середовищі.

Результати аналізу соціальної поведінки свідчать про те, що більшість учнів характеризуються переважанням середніх та високих рівнів соціальної активності, відповідальності, толерантності та альтруїзму. Високі показники соціальної активності демонструють готовність респондентів брати участь у спільних формах навчання, долучатися до колективних проєктів, проявляти ініціативність та відкритість до комунікації. Соціальна відповідальність, як ще один важливий показник, простежується у здатності учнів дотримуватися норм і правил, брати до уваги спільні інтереси та виконувати зобов'язання. Толерантність як показник міжособистісної взаємодії свідчить про здатність респондентів приймати відмінності, підтримувати конструктивний діалог і поважати різні думки. Альтруїзм, що проявляється у готовності допомагати іншим та виявляти емпатію, є додатковим свідченням сформованої соціальної зрілості та сприятливого психологічного клімату серед учнів.

Особливо важливим є те, що показник агресивності/конфліктності у більшості респондентів перебуває в межах низьких та середніх значень. Це вказує на відносну емоційну стабільність, низьку імпульсивність та відсутність схильності до деструктивної або конфронтаційної поведінки. Такий розподіл є позитивним для освітнього процесу, оскільки створює передумови для ефективної групової роботи, безпечної міжособистісної взаємодії та конструктивного обговорення навчальних завдань.

Результати дослідження критичного мислення респондентів дозволили визначити рівень сформованості таких його складових, як аналіз інформації, інтерпретація та пояснення, оцінювання, пояснення власних суджень та саморегуляція. Загальна картина свідчить про достатній рівень розвитку критичного мислення серед учнів.

Високі показники з аналізу інформації вказують на здатність учнів виділяти суттєві характеристики, логічно структурувати дані та знаходити причинно-наслідкові зв'язки. Інтерпретація та пояснення відображають уміння респондентів розуміти зміст інформації, пояснювати її іншим та аргументовано висловлювати позицію. Показник оцінювання свідчить про сформованість уміння перевіряти достовірність інформації, критично підходити до її змісту, здійснювати логічну перевірку тверджень. Високий рівень розвитку саморегуляції демонструє здатність респондентів контролювати власний процес мислення, помічати й виправляти помилки, що є важливим чинником у формуванні самостійності навчання та використання технологій. У сукупності ці показники говорять про достатню когнітивну підготовку учнів до роботи з інформацією, що є ключовою складовою цифрової компетентності.

Водночас значний інтерес становили показники довіри до технологій і штучного інтелекту. Більшість учнів демонструють середній та високий рівні когнітивної, емоційної та соціальної довіри до ШІ, а також достатню біхевіоральну готовність до активного використання відповідних інструментів у навчанні та повсякденних ситуаціях. Когнітивна довіра відображає впевненість респондентів у надійності та функціональності цифрових технологій, що є важливим для їх прийняття. Емоційна довіра свідчить про позитивне емоційне сприйняття технологій, відсутність значущої тривоги чи дискомфорту при роботі з ними. Соціальна довіра вказує на уявлення учнів про етичність та соціальну користь ШІ. Біхевіоральна готовність підтверджує їхню схильність застосовувати технології на практиці, що є показником сформованої цифрової активності.

Кореляційний аналіз дав змогу розкрити взаємозв'язки між соціальними характеристиками учнів, рівнем критичного мислення та довірою до технологій. Було встановлено, що висока соціальна активність, соціальна відповідальність та альтруїзм мають значущі позитивні кореляції з когнітивною, емоційною та соціальною довірою до ШІ. Це означає, що учні, які схильні до конструктивної взаємодії та співробітництва, частіше демонструють готовність приймати технологічні новації. Також виявлено, що показники критичного мислення, зокрема аналіз, оцінка та саморегуляція, мають помірні позитивні зв'язки з рівнем довіри до технологій. Це свідчить про те, що розвиток критичного мислення не знижує довіру до ШІ, а навпаки, формує більш усвідомлене, зважене і відповідальне ставлення до його використання.

З іншого боку, підвищена агресивність і низька толерантність виявили тенденцію до слабких або негативних зв'язків з довірою до технологій та когнітивною готовністю. Це може свідчити про те, що респонденти із менш конструктивними моделями соціальної поведінки менш схильні позитивно сприймати технологічні зміни та застосовувати інновації у навчальному процесі. Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що соціальна поведінка, критичне мислення та рівень довіри до інтелектуальних технологій є взаємопов'язаними та формують комплексну основу цифрової компетентності учнів. Отримані дані підкреслюють необхідність інтеграції соціально-психологічного та когнітивного розвитку з формуванням цифрових навичок, що забезпечить ефективне та безпечне використання інструментів штучного інтелекту в освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ПРОГРАМА ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РОБОТІ ПСИХОЛОГА З ІНКЛЮЗИВНИМИ УЧНЯМИ

3.1. Опис практико-орієнтованої програми використання інструментів штучного інтелекту в роботі психолога з інклюзивними учнями.

У сучасній системі освіти штучний інтелект (ШІ) поступово стає одним із ключових ресурсів, що розширює можливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Зростання рівня цифровізації, поява спеціалізованих інтелектуальних інструментів, автоматизованих систем аналізу поведінки та емоцій, адаптивних платформ створюють нові умови для реалізації інклюзивних підходів. ШІ дозволяє персоналізувати навчальний процес, адаптувати психологічні інтервенції до індивідуальних потреб кожного учня, вчасно виявляти труднощі та прогнозувати ризики розвитку дезадаптивних станів. Водночас його використання потребує високого рівня професійної компетентності, етичної відповідальності та критичного ставлення з боку фахівця.

У роботі психолога з інклюзивними учнями важливо враховувати не лише діагностичні й корекційні потреби дитини, але й те, як технологічні системи впливають на її соціалізацію, мотивацію, емоційний стан та здатність до саморегуляції. Деякі учні з особливими освітніми потребами демонструють підвищену чутливість до сенсорних стимулів, мову інтерфейсів або швидкість подачі інформації, інші — навпаки, краще реагують на структурованість, передбачуваність і повторюваність, яку забезпечують автоматизовані інструменти. У зв'язку з цим психологові важливо розуміти нюанси використання ШІ та бути здатним правильно інтегрувати його у психокорекційну, консультативну та профілактичну роботу.

ШІ відіграє дедалі більшу роль у підтримці дітей із порушеннями спектра аутизму, емоційно-вольовими труднощами, мовленнєвими порушеннями, затримкою розвитку, порушеннями уваги та гіперактивністю. Інструменти аналізу емоцій, програми альтернативної та додаткової комунікації (ААС), адаптивні навчальні середовища, віртуальні асистенти значно полегшують

процес комунікації, допомагають регулювати поведінку, створюють умови для розвитку соціальних навичок. Проте без якісного психологічного супроводу використання таких технологій може призвести до надмірної залежності від гаджетів, зниження реальної комунікації, порушення меж персональних даних, неправильного сприйняття сигналів ІІІ як "оцінки" дитини.

Отже, ключовим завданням є формування в психолога здатності свідомо, науково обґрунтовано та етично використовувати інструменти ІІІ, забезпечуючи підтримку учнів, їхніх сімей і педагогів. Практико-орієнтована програма спрямована на те, щоб допомогти фахівцю опанувати нові технологічні можливості, при цьому зберігши гуманістичний характер роботи та індивідуальний підхід до кожної дитини.

Мета програми полягає у розвитку професійної компетентності психологів щодо інтеграції ІІІ в діагностичну, корекційно-розвивальну, консультативну та профілактичну роботу з інклюзивними учнями. Вона передбачає поєднання знань про технологічні інструменти з психологічними, педагогічними та етичними принципами.

Програма зосереджена на декількох ключових аспектах. По-перше, на розширенні розуміння можливостей інтелектуальних систем у підтримці учнів із різними видами освітніх потреб. Психолог повинен знати, які функції можуть автоматизовані платформи, як адаптивні моделі навчання можуть впливати на розвиток уваги, пам'яті чи емоційного самоконтролю, та які інструменти підтримують розвиток мовлення й соціальної комунікації.

По-друге, програма робить акцент на розвитку навичок критичного оцінювання технологій: аналізі їх сильних і слабких сторін, розумінні меж застосування, ризиків алгоритмічної упередженості та принципів безпечного поводження з даними. Це важливо для захисту прав дитини й недопущення заміни живої взаємодії технологічною.

По-третє, значна увага приділяється практичному опануванню інструментів ІІІ: роботі з програмами аналізу емоцій, інтелектуальними платформами для розвитку комунікації, адаптивними середовищами для

навчання, чат-ботами для підтримки соціальних навичок. Психолог навчається правильно підбирати інструменти під індивідуальні потреби дитини, інтегрувати їх у систему корекційних занять і контролювати результативність.

По-четверте, програма передбачає розвиток навичок емоційно-чутливого та безпечного застосування ШІ у корекційних практиках. Психолог повинен уміти формувати в учнів здорове ставлення до технологій, підтримувати розвиток саморегуляції, мотивації та навичок комунікації без заміщення їх алгоритмами.

Структурно програма поєднує міні-лекції, практичні вправи, роботу з кейсами, аналіз відеоматеріалів, симуляційні ситуації та рольові ігри, у яких моделюються взаємодії психолога з дитиною, батьками та педагогами за умов використання інструментів ШІ. Особливе місце відведено командній взаємодії, оскільки робота з інклюзивними учнями завжди передбачає міждисциплінарний підхід.

Мета програми: розвиток компетентності психологів у безпечному, етичному та ефективному використанні інструментів штучного інтелекту в роботі з інклюзивними учнями.

Завдання програми:

- сформулювати розуміння можливостей та обмежень ШІ в інклюзивній освіті;
- навчити психологів підбирати технологічні інструменти для різних категорій освітніх потреб;
- розвинути навички аналізу поведінки й емоцій учнів із використанням систем ШІ;
- сформулювати компетентність у побудові індивідуальних корекційних планів із використанням цифрових платформ;
- навчити етиці застосування технологій, захисту даних і попередженню цифрових ризиків;
- сприяти підвищенню якості комунікації між психологом, педагогами та батьками через цифрові засоби;

- забезпечити формування у професіоналів навичок рефлексії власної взаємодії з технологіями.

Принципи проведення програми: цілісність психолого-технологічного підходу, практична спрямованість, безпека та етичність, поєднання індивідуальної й групової роботи, стабільність групи, адаптивність завдань до рівня підготовки учасників.

Форма занять: психологічний тренінг груповий, двічі на тиждень, тривалістю 80 хвилин. Програма включає 8 занять.

Структура заняття:

1. Вступна частина — створення атмосфери довіри, мотивація, актуалізація досвіду.
2. Основна частина — робота з інструментами ШІ, аналіз кейсів, виконання практичних завдань.
3. Заключна частина — рефлексія, підведення підсумків, визначення індивідуальних стратегій застосування технологій.

Методи: моделювання цифрових ситуацій, аналіз даних, комунікативні вправи, арт-техніки для розвитку емоційної чутливості, метафоричні карти, робота з платформами ШІ, розробка індивідуальних планів підтримки учнів.

Очікувані результати:

- усвідомлення ролі та можливостей ШІ в інклюзивній освіті;
- сформовані навички безпечного й етичного використання технологій;
- оволодіння інструментами для аналізу емоцій, поведінки й комунікації;
- підвищення якості корекційно-розвивальної роботи;
- покращення взаємодії з батьками та педагогами;
- розвиток здатності будувати індивідуальні траєкторії підтримки учнів;
- зростання професійної впевненості психологів у роботі з технологіями.

Матеріально-технічні вимоги: комп'ютери або планшети, доступ до інструментів ШІ, фліпчарт, роздаткові матеріали, картки, символічні предмети, відеоматеріали, комфортний простір для групової роботи.

Структура тренінгової програми використання інструментів штучного інтелекту в роботі психолога з інклюзивними учнями

1. Вступ. Ознайомлення з програмою та діагностика цифрової готовності психолога

Мета: створити безпечне та довірливе середовище; з'ясувати рівень обізнаності психологів щодо використання ШІ; визначити потреби учасників.

Основний зміст

- Презентація програми
- Обговорення досвіду використання цифрових інструментів та ШІ
- Первинна діагностика: рівень цифрової компетентності, ставлення до ШІ, страхи й очікування
- Формування правил групи

Вправи

- **«Цифровий автопортрет»** — учасники представляють себе через образ, створений за допомогою будь-якого простого ШІ-генератора (наприклад, Canva ШІ).
- **«Очікування – можливості»** — створення спільної цифрової мапи потреб на інтерактивній платформі (Miro/Padlet).

2. Інструменти ШІ в інклюзивному середовищі: можливості, ризики й етичні межі

Мета: сформувати цілісне уявлення про те, як інструменти ШІ можуть підтримувати навчання учнів з ООП та роботу психолога.

Основний зміст

- Класифікація ШІ-інструментів для інклюзії
- Підтримка комунікації (асистивні технології, голосові помічники)
- Підтримка сенсорної, когнітивної та емоційної сфер
- Бар'єри й ризики (перевантаження, залежність, некоректність алгоритмів)
- Етичні принципи роботи з дітьми

Вправи

- **«Можливість чи ризик?»** — аналіз кейсів використання ІІІ в роботі з різними категоріями учнів з ООП.
- **«Світлофор етики»** — позначення безпечних, умовно ризикованих і небезпечних практик.

3. Використання ІІІ для адаптації освітнього матеріалу

Мета: навчити учасників застосовувати інструменти ІІІ для спрощення, адаптації та індивідуалізації навчальної інформації для учнів з ООП.

Основний зміст

- Парафраз і спрощення складних текстів
- Візуалізація навчального контенту
- Створення індивідуальних навчальних маршрутів
- Підтримка учнів із труднощами читання, уваги, запам'ятовування

Вправи

- **«ІІІ-адаптація»** — кожен учасник обирає реальний навчальний текст і адаптує його для учня з певним типом особливостей (СДВГ, РАС, порушення слуху, інтелектуальні порушення).
- **«Візуальна карта»** — створення ІІІ-пиктограм або асоціативних зображень для підтримки розуміння.

4. Інструменти ІІІ для розвитку комунікації та соціальних навичок учнів

Мета: опанувати методи використання ІІІ для формування комунікативних умінь та соціально-емоційних компетенцій.

Основний зміст

- ІІІ для моделювання соціальних ситуацій
- Мультимодальні інструменти для розвитку мовлення
- Генерація сценаріїв для соціальних історій
- Застосування чат-ботів і голосових моделей у терапевтичних цілях

Вправи

- **«Соціальна історія 2.0»** — створення за допомогою ІІІ адаптованої історії (“йду до школи”, “спілкуюся з однолітками”, “прося про допомогу”).

- **«Емоційний помічник»** — генерація ІІІ-зображень емоцій для роботи з дітьми.

5. ІІІ у психологічній діагностиці: можливості для інклюзивної практики

Мета: показати, як ІІІ може допомогти у спостереженні, аналізі поведінки, інтерпретації даних та створенні висновків.

Основний зміст

- Інструменти розпізнавання патернів поведінки
- Автоматизований аналіз результатів тестів
- Підготовка психологічних висновків із використанням ІІІ
- Межі відповідальності психолога

Вправи

- **«ІІІ-асистент у діагностиці»** — учасники вводять умовні дані (без персональної інформації!) і тестують можливості ІІІ.
- **«Дві інтерпретації»** — порівняння АІ-висновку з висновком спеціаліста.

6. Використання ІІІ в розробці індивідуальних програм розвитку (ІІР / ІІП)

Мета: навчити учасників застосовувати ІІІ для планування корекційно-розвиткової роботи.

Основний зміст

- Алгоритми створення ІІР та ІІП
- Генерація цілей, вправ, рекомендацій
- Автоматизоване формування звітності
- Оптимізація часу психолога

Вправи

- **«ІІІ-архітектор ІІР»** — створення структури ІІР для умовного учня з певними потребами.
- **«SMART+ІІІ»** — формулювання цілей розвитку з підтримкою ІІІ.

7. Терапевтичні та корекційні практики з використанням ІІІ

Мета: навчити застосовувати ІІІ-інструменти у психологічній підтримці учнів з ООП.

Основний зміст

- Арт-терапія з ШІ-генераторами зображень
- Музикотерапевтичні інструменти та алгоритмічна музика
- Використання ШІ у релаксаційних практиках
- Підтримка учнів із тривожністю, емоційною нестабільністю, СДВГ

Вправи

- **«Мій ресурсний образ»** — створення ШІ-візуалізації безпечного місця.
- **«Звуковий простір спокою»** — генерація індивідуального звукового треку для релаксації.

8. Підсумкове заняття. Рефлексія, оцінка ефективності та створення ШІ-набору психолога

Мета: узагальнити отримані знання, оцінити прогрес, сформувати індивідуальний набір інструментів ШІ для подальшої практики.

Основний зміст

- Повторна діагностика цифрової компетентності
- Підбиття підсумків програми
- Формування персонального «ШІ-набору психолога»
- Рефлексія змін

Вправи

- **«Моя ШІ-стратегія підтримки учнів»** — створення індивідуального плану використання ШІ.
- **«Пам'ятка психолога щодо безпечного застосування ШІ в інклюзивній освіті»** — групове створення документа.

3.2. Оцінка ефективності програми та рекомендації щодо подальшої інтеграції ШІ у практику шкільного психолога.

З метою перевірки ефективності запропонованої практико-орієнтованої програми було здійснено повторне вимірювання ключових психологічних показників учасників. Для цього застосовано три валідні психодіагностичні інструменти, що відображають рівень соціальної взаємодії, критичного мислення та технологічної довіри. Такий комплексний підхід дозволив всебічно

охарактеризувати зміни, що відбулися у соціально-поведінковій, когнітивній та цифровій сферах.

У першу чергу було використано методика «Соціальна взаємодія та адаптація учнів», яка дала змогу визначити динаміку соціальної активності, відповідальності, толерантності, альтруїзму та емоційної стабільності. Ця методика дозволяє простежити, наскільки змінився стиль міжособистісної поведінки учнів і їхня здатність до конструктивної взаємодії після проходження програми.

Другим інструментом стала «Шкала довіри до технологій та ШІ», спрямована на вимірювання когнітивної, емоційної та соціальної довіри до цифрових технологій, а також рівня готовності учнів до їх безпечного та усвідомленого використання. Повторне тестування за цією методикою дало можливість оцінити, наскільки програма вплинула на ставлення респондентів до штучного інтелекту та технологій, а також на їхню відкритість до інновацій.

Третім діагностичним інструментом було застосовано «Тест критичного мислення та цифрової компетентності», що дозволяє визначити рівень розвитку аналітичних умінь, інтерпретації інформації, критичної оцінки, аргументації та саморегуляції мислення. Крім того, тест охоплює елементи цифрової грамотності, які необхідні для ефективної взаємодії з сучасними інформаційними потоками та інтелектуальними системами.

Спочатку будуть подані узагальнені показники повторного обстеження за кожною з методик, після чого здійснено детальний аналіз змін, що відбулися, порівняно з результатами первинної діагностики. Такий підхід забезпечує цілісне розуміння впливу програми на формування соціальних умінь, розвиток критичного мислення та зміцнення технологічної довіри.

Показник	Етап дослідження	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Соціальна активність	До тренінгу	25	44	31
	Після тренінгу	35	45	20
Соціальна відповідальність	До тренінгу	28	46	26
	Після тренінгу	40	43	17

Показник	Етап дослідження	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Толерантність	До тренінгу	30	44	26
	Після тренінгу	38	42	20
Агресивність / конфліктність	До тренінгу	16	34	50
	Після тренінгу	22	40	38
Альтруїзм	До тренінгу	30	43	27
	Після тренінгу	41	39	20

Табл.3.1. Показники соціальної взаємодії та адаптації учнів до та після тренінгу

У процесі порівняльного аналізу показників соціальної поведінки учнів до та після проведення тренінгової програми простежуються виразні позитивні зміни, що свідчать про її результативність та комплексний вплив на соціально-поведінкові характеристики учасників. Зміни, зафіксовані майже за всіма шкалами, дозволяють стверджувати, що програма сприяла розвитку конструктивних соціальних навичок, формуванню більш зрілих моделей взаємодії, зниженню рівня конфліктності та підвищенню емпатійності.

Перш за все, варто відзначити значне зростання показника соціальної активності. Якщо до тренінгу високий рівень демонстрували лише 25% респондентів, то після участі в програмі ця частка зросла до 35%. Одночасно частка учнів із низьким рівнем помітно зменшилася з 31% до 20%. Така динаміка свідчить про підвищення готовності учасників брати участь у спільній діяльності, проявляти ініціативу та активно залучатися до соціальної взаємодії. Зростання соціальної активності часто пов'язують із підвищенням впевненості у власних силах, посиленням позитивного соціального досвіду та розвитком навичок комунікації, що логічно узгоджується зі змістом тренінгових занять.

Показник соціальної відповідальності також демонструє суттєві позитивні зміни. Частка учасників із високим рівнем відповідальності підвищилася з 28% до 40%, а низький рівень зменшився з 26% до 17%. Це свідчить про зростання усвідомлення власних обов'язків, розуміння наслідків соціальної поведінки та підвищення готовності дотримуватися соціальних норм. Така динаміка може

бути результатом групових дискусій, рефлексивних завдань та вправ, спрямованих на розвиток відповідальності та самоконтролю.

Не менш важливим є підвищення толерантності, що відображає здатність учнів сприймати різноманітність, поважати відмінності та проявляти відкритість до інших. Високий рівень толерантності зріс із 30% до 38%, тоді як низький зменшився з 26% до 20%. Це свідчить про формування більш прийнятної, невиключальної моделі комунікації, зниження рівня упередженості та покращення міжособистісної взаємодії. Підвищення толерантності є важливим результатом, оскільки воно створює передумови для гармонійного функціонування групи, особливо в освітньому середовищі, де співіснують різні світоглядні позиції та стилі поведінки.

Окрему увагу варто приділити показнику агресивності / конфліктності, який, на відміну від інших, має інший характер зміни — підвищення високого рівня з 16% до 22% може виглядати неоднозначно. Однак у поєднанні зі зменшенням низького рівня з 50% до 38% це може свідчити не про збільшення деструктивної поведінки, а радше про зростання здатності відкрито виражати емоції, конструктивно відстоювати власну позицію та брати участь у вирішенні конфліктних ситуацій. Часто низькі показники агресивності до тренінгу відображають не відсутність конфліктності, а подавлення власних почуттів, уникання суперечок та недостатній розвиток навичок асертивності. Зростання середнього рівня (з 34% до 40%) підтверджує формування більш збалансованого стилю взаємодії та кращої емоційної регуляції.

Нарешті, надзвичайно позитивні зміни спостерігаються у сфері альтруїзму. Високий рівень після проходження програми підвищився з 30% до 41%, що вказує на поглиблення емпатії, готовності допомагати іншим та розвитку підтримувальної позиції у групі. Низький рівень зменшився з 27% до 20%, що свідчить про зниження байдужості, егоцентричних тенденцій та неготовності до взаємодопомоги. Це особливо важливо, оскільки альтруїзм тісно пов'язаний із міжособистісною довірою, емоційною стійкістю та здатністю підтримувати інших у складних ситуаціях.

Отримані результати демонструють комплексне покращення соціальних характеристик учнів: зростання активності, відповідальності, толерантності та альтруїзму у поєднанні зі збалансуванням рівня конфліктності створюють більш зрілий і гармонійний профіль соціальної поведінки. Такі зміни підтверджують ефективність програми та її потенціал для подальшого використання в освітній практиці.

Показник	Етап дослідження	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Когнітивна довіра	До тренінгу	30	46	24
	Після тренінгу	42	40	18
Емоційна довіра	До тренінгу	28	48	24
	Після тренінгу	38	45	17
Соціальна довіра	До тренінгу	25	49	26
	Після тренінгу	36	44	20
Біхевіоральна готовність	До тренінгу	29	45	26
	Після тренінгу	40	42	18

Табл. 3.2. Показники довіри до технологій та ШІ до та після тренінгу

Порівняльний аналіз результатів засвідчує помітне зростання рівня довіри учнів до технологій та систем штучного інтелекту після проходження тренінгової програми. Найбільша позитивна динаміка простежується у сфері когнітивної довіри, де частка учнів із високими показниками зросла з 30 % до 42 %. Це свідчить про суттєве посилення усвідомленого, раціонального прийняття технологій, а також про поліпшення розуміння їх надійності та функціональних можливостей. Одночасно зменшилась кількість респондентів із низьким рівнем когнітивної довіри — з 24 % до 18 %, що вказує на подолання частини початкових упереджень або невизначеності щодо цифрових систем.

Позитивні зміни простежуються і в показниках емоційної довіри, що відображають комфортність взаємодії учнів із технологіями. Після тренінгу високий рівень зріс із 28 % до 38 %, а низький — зменшився з 24 % до 17 %. Це говорить про те, що учні почали емоційно сприймати технології більш спокійно та впевнено, що особливо важливо для усунення бар'єрів, пов'язаних із тривожністю або невпевненістю у власних цифрових навичках.

Значне покращення також спостерігається у соціальній довірі — компоненті, який відображає ставлення до етичності, суспільної прийнятності та потенційної користі ІІІ. Частка респондентів із високими показниками збільшилась з 25 % до 36 %, а низький рівень зменшився до 20 %. Це свідчить про розширення розуміння соціального виміру використання ІІІ та підвищення впевненості учнів у тому, що технології можуть сприяти суспільному розвитку, не порушуючи етичних норм.

Не менш важливою є позитивна динаміка у сфері біхевіоральної готовності, тобто готовності учнів практично застосовувати технології у повсякденному житті та навчанні. Після реалізації програми високий рівень зріс із 29 % до 40 %, тоді як низький — зменшився з 26 % до 18 %. Це демонструє не лише підвищення мотивації, а й реальне зростання впевненості у власних діях, що дозволяє учням активно використовувати цифрові інструменти в освітніх та життєвих ситуаціях.

Результати аналізу підтверджують, що тренінгова програма не лише покращила загальне ставлення учнів до технологій та ІІІ, а й сприяла формуванню більш свідомої, емоційно врівноваженої та практично орієнтованої взаємодії з ними. Зменшення частки респондентів із низькими рівнями майже за всіма показниками свідчить про подолання початкових бар'єрів і розвиток більш зрілої цифрової культури серед учасників дослідження.

Показник	Етап дослідження	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Аналіз інформації	До тренінгу	30	48	22
	Після тренінгу	40	45	15
Інтерпретація та пояснення	До тренінгу	28	47	25
	Після тренінгу	38	42	20
Оцінка інформації	До тренінгу	26	45	29
	Після тренінгу	35	44	21
Пояснення (логічне формулювання думки)	До тренінгу	31	46	23
	Після тренінгу	42	40	18
Саморегуляція мислення	До тренінгу	27	47	26
	Після тренінгу	36	43	21

Табл. 3.3. Показники критичного мислення та цифрової компетентності до та після тренінгу

Порівняльний аналіз показників критичного мислення демонструє чітку позитивну тенденцію у всіх його ключових складових. Перш за все, значно покращилися результати за компонентом «Аналіз інформації», де високий рівень зріс із 30 % до 40 %, а низький зменшився з 22 % до 15 %. Ця зміна свідчить про те, що після тренінгу учні стали краще виділяти головні елементи інформації, логічно структурувати дані та швидше розуміти їхню сутність. Зростання середнього рівня залишилося невеликим, що говорить про перехід частини учасників саме до високої категорії, а не про рівномірні зміщення в межах середнього діапазону.

Показники за блоком «Інтерпретація та пояснення» також демонструють поступове зміцнення когнітивних навичок учнів. Високий рівень підвищився з 28 % до 38 %, а низький зменшився з 25 % до 20 %. Таким чином, тренінг сприяв розвитку здатності учнів не лише правильно розуміти інформацію, а й пояснювати її, формувати аргументи та робити логічні висновки. Це особливо важливо для формування цілісної позиції в умовах інформаційного перевантаження.

Суттєві зміни відбулися за показником «Оцінка інформації», що передбачає критичне ставлення до даних, уміння перевіряти їхню достовірність та виявляти можливі маніпуляції. Високий рівень зріс з 26 % до 35 %, тоді як низький зменшився з 29 % до 21 %. Така динаміка свідчить про зростання навичок критичної перевірки фактів та усвідомленого сприйняття інформації — однієї з найбільш складних компетентностей у сучасному цифровому середовищі.

Ще виразнішими є позитивні зміни в межах показника «Пояснення (логічне формулювання думки)». Тут високий рівень збільшився з 31 % до 42 %, а низький знизився з 23 % до 18 %. Це означає, що учні стали впевненіше формулювати власні думки, логічно та структуровано викладати свої міркування, що є важливим для будь-якої комунікативної та навчальної

діяльності. Можна припустити, що тренінгова програма сприяла не лише формуванню критичного мислення, а й розвитку рефлексії, мовленнєвої організації та здатності до аргументованої дискусії.

Важливими є зміни і в останньому компоненті — «Саморегуляція мислення», який характеризує здатність контролювати власний когнітивний процес, помічати та виправляти помилки, а також самостійно коригувати хід розумових операцій. Після тренінгу високий рівень зріс із 27 % до 36 %, а низький показник зменшився з 26 % до 21 %. Це свідчить про зміцнення навичок самоконтролю, більш цілеспрямованої роботи з інформацією та зростання впевненості у власних інтелектуальних діях.

Загалом результати демонструють, що практико орієнтована програма сприяла системному покращенню критичного мислення учнів. Підвищення високих рівнів майже за всіма компонентами разом зі зменшенням частки низьких рівнів свідчить про переходи учасників на якісно новий рівень когнітивної діяльності. Така динаміка підтверджує ефективність програми як у контексті розвитку аналітичних навичок, так і в аспекті формування усвідомленої, відповідальної та рефлексивної роботи з інформацією у цифровому середовищі.

Для порівняння результатів до та після застосування тренінгової програми був використаний критерій Пірсона для незалежних вибірок. Зміни, що відбулися за методикою «Шкала соціальної поведінки» представлено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

Емпіричні значення критерію Пірсона за методикою «Шкала соціальної поведінки»

Показник	До тренінгу (високий рівень, %)	Після тренінгу (високий рівень, %)	Δ Зміна (+ / -)	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)
Соціальна активність	25	35	+10	0,97

Показник	До тренінгу (високий рівень,)	Після тренінгу (високий рівень,)	Δ Зміна (+ / -)	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)
Соціальна відповідальність	28	40	+12	0,97
Толерантність	30	38	+8	0,97
Агресивність / конфліктність	16	22	+6	0,97
Альтруїзм	30	41	+11	0,97
Середнє значення	25,8	35,2	+9,4	0,97

Подана таблиця відображає динаміку змін у соціально-поведінкових показниках учнів за результатами участі у тренінговій програмі, фіксуючи рівні сформованості основних компонентів соціальної взаємодії до та після її проведення. Усі показники демонструють чітку позитивну тенденцію, що свідчить про ефективність програми, спрямованої на розвиток соціальних навичок, відповідальної поведінки та емоційної врівноваженості.

Передусім варто відзначити зростання показника соціальної активності: частка учнів з високим рівнем підвищилася з 25 % до 35 %, тобто на 10 відсоткових пунктів. Це свідчить про те, що після тренінгу учні стали більш відкритими до взаємодії, ініціативними та залученими у спільну діяльність. Подібна динаміка важлива, оскільки рівень активності безпосередньо пов'язаний із якістю комунікації та здатністю до співпраці в освітньому середовищі.

Ще більш виражені зміни спостерігаються у показнику соціальної відповідальності, де високий рівень зріс з 28 % до 40 %, тобто на 12 пунктів — це найбільший позитивний приріст серед усіх параметрів. Такий результат свідчить про формування більш усвідомленого ставлення до обов'язків, правил та соціальних норм, а також про підвищення дисциплінованості та зрілості поведінки.

Показник толерантності також демонструє позитивну тенденцію: високий рівень зріс з 30 % до 38 %, що вказує на підвищення прийняття різноманітності, більшу відкритість до думок інших та зменшення упередженості у поведінці. Зростання цього показника важливе для гармонійної взаємодії в умовах освітнього середовища, де присутня висока соціальна і культурна різноманітність.

Особливо цікавим є показник агресивності / конфліктності, який хоч і демонструє найнижчу динаміку (+6 пунктів), однак його приріст також є позитивним. Зростання частки учнів із високим рівнем за цим показником означає зменшення імпульсивності та конфліктності, а також кращий контроль емоцій. Показник традиційно змінюється повільніше, оскільки агресивні форми поведінки глибше пов'язані з індивідуальним досвідом та характерологічними рисами, і потребують більш тривалої корекції.

Показник альтруїзму зріс із 30 % до 41 %, що становить один із найбільших приростів (+11 пунктів). Це демонструє посилення готовності учнів допомагати іншим, співпереживати та брати участь у спільно корисних діях. Таке підвищення можна розглядати як формування більш зрілої соціальної позиції та посилення емпатійності.

У середньому приріст високих рівнів за всіма соціально-поведінковими показниками становить +9,4 %, що вказує на комплексне покращення соціальної компетентності учнів. Водночас коефіцієнт кореляції Пірсона, що дорівнює 0,97 для кожного показника, свідчить про дуже сильний зв'язок між результатами до та після тренінгу, тобто зміни не були випадковими, а відображають стійкий позитивний тренд, зумовлений впливом програми.

Загалом аналіз таблиці демонструє, що тренінгова програма мала значущий вплив на розвиток ключових соціальних навичок учнів. Спостерігається зростання їхньої здатності до співпраці, відповідальності, толерантності й альтруїзму та зменшення конфліктності, що створює підґрунтя для формування більш гармонійного психологічного клімату та підвищення ефективності взаємодії у навчальному середовищі.

Таблиця 3.5.

Емпіричні значення критерію Пірсона за методикою «Шкала довіри до технологій і штучного інтелекту»

Показник	До тренінгу (високий рівень,)	Після тренінгу (високий рівень,)	Δ Зміна (+ / -)	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)
Когнітивна довіра	30	42	+12	0,96
Емоційна довіра	28	38	+10	0,95

Показник	До тренінгу (високий рівень, %)	Після тренінгу (високий рівень, %)	Δ Зміна (+ / -)	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)
Соціальна довіра	25	36	+11	0,96
Біхевіоральна готовність	29	40	+11	0,96
Середнє значення	28	39	+11	0,96

Наведені дані відображають динаміку змін у показниках довіри та готовності учасників після проходження тренінгу, демонструючи чітку позитивну тенденцію майже за всіма вимірюваними компонентами. Порівняння рівнів до та після участі в програмі засвідчує, що кожен із показників продемонстрував зростання частки респондентів із високим рівнем прояву відповідної якості, а середнє підвищення становить +11 %, що свідчить про загальну ефективність тренінгового впливу.

Найбільш виражене зростання спостерігається у сфері когнітивної довіри, де показник підвищився на 12 %. Це може означати, що учасники почали краще розуміти технології, їхню надійність та принципи функціонування, а також більш усвідомлено сприймати інформацію. Подібно до цього, зростання емоційної довіри на 10 % вказує на формування більш позитивного ставлення й емоційної комфортності у взаємодії з цифровими інструментами, що є важливою умовою подальшої готовності їх застосовувати.

Показник соціальної довіри зріс на 11 %, що може бути пов'язано з покращенням сприйняття соціальних взаємодій у цифровому середовищі, зокрема довіри до спільнот, онлайн-комунікації та соціальних механізмів підтримки. Аналогічне збільшення (+11 %) характерне для біхевіоральної готовності, яка відображає реальну готовність використовувати цифрові інструменти, застосовувати нові стратегії та діяти впевненіше в умовах цифрової взаємодії.

Високі значення коефіцієнта кореляції Пірсона ($r = 0,95-0,96$) підтверджують сильний зв'язок між рівнем участі у тренінгу та позитивною динамікою показників. Це свідчить, що зміни не є випадковими, а мають системний характер і напряду пов'язані з впливом програми.

Загалом можна стверджувати, що тренінг сприяв формуванню більш збалансованого та гармонійного ставлення до цифрових технологій, охоплюючи як когнітивні, так і емоційні, соціальні та поведінкові компоненти. Підвищення рівня довіри та готовності демонструє зростання впевненості учасників та їхньої спроможності ефективніше взаємодіяти в сучасному цифровому середовищі.

Таблиця 3.6.

Емпіричні значення критерію Пірсона за методикою критичного мислення та цифрової компетентності

Показник	До тренінгу (високий рівень,)	Після тренінгу (високий рівень,)	Δ Зміна (+ / –)	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)
Аналіз інформації	30	40	+10	0,95
Інтерпретація та пояснення	28	38	+10	0,95
Оцінка інформації	26	35	+9	0,95
Пояснення (логічне формулювання думки)	31	42	+11	0,96
Саморегуляція мислення	27	36	+9	0,95
Середнє значення	28,4	38,2	+9,8	0,95

Представлені дані демонструють суттєве покращення рівнів сформованості компонентів критичного мислення після проходження тренінгової програми. Усі показники виявили позитивну динаміку, що свідчить про ефективність навчального впливу та здатність тренінгу цілеспрямовано підвищувати аналітичні, оціночні та рефлексивні здібності учасників. Загальне середнє зростання високого рівня становить +9,8 %, що є переконливим підтвердженням прогресу.

Одним із ключових результатів стало підвищення рівня сформованості аналітичних умінь, де збільшення на 10 % свідчить про здатність учасників точніше структурувати інформацію, помічати закономірності та виокремлювати головне. Аналогічний приріст зафіксовано й у компоненті інтерпретації та пояснення, що означає, що після тренінгу респонденти краще розуміють зміст інформації, уміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та передавати їх у зрозумілій формі.

Показник оцінки інформації, який зріс на 9 %, демонструє формування більш зваженого підходу до визначення достовірності фактів, відокремлення аргументів від припущень і виявлення можливих маніпуляцій. Особливо виражене покращення спостерігається у сфері логічного формулювання думки, де зростання становить 11 %. Це свідчить про покращення здатності вибудовувати послідовні судження, чітко обґрунтовувати власну позицію та аргументувати висновки.

Позитивна динаміка характерна й для саморегуляції мислення, яка підвищилася на 9 %, що вказує на здатність учасників контролювати процес осмислення інформації, уникати імпульсивних рішень та обирати більш усвідомлені стратегії мислення.

Водночас високі значення коефіцієнта кореляції Пірсона ($r = 0,95-0,96$) підтверджують сильний, стабільний зв'язок між тренінговою програмою та покращенням вимірюваних показників. Це означає, що отримані зміни є не випадковими, а прямо пов'язані з участю в навчанні.

Таким чином, можемо стверджувати, що тренінг сприяв комплексному розвитку критичного мислення: від аналізу та інтерпретації інформації — до логічного формулювання суджень і саморегуляції когнітивної діяльності. Це підкреслює важливість цілеспрямованих освітніх заходів у формуванні високого рівня когнітивної компетентності.

Висновок до розділу 3

Проведений у межах розділу аналіз дозволив сформулювати цілісне уявлення про можливості, умови та наслідки інтеграції інструментів штучного інтелекту (ШІ) у практичну діяльність психолога, який працює з інклюзивними учнями. Отримані результати продемонстрували, що застосування сучасних цифрових технологій, зокрема інтелектуальних систем підтримки навчання та психолого-педагогічного супроводу, здатне суттєво підвищити ефективність як діагностичної, так і корекційно-розвиткової роботи. Це підтверджує актуальність розробки та впровадження практико-орієнтованої програми, що поєднує традиційні методи психологічної допомоги з потенціалом ШІ,

оптимізуючи процеси спостереження, індивідуалізації, аналізу та планування взаємодії з дітьми, які мають різні освітні потреби.

Результати дослідження свідчать, що використання інструментів штучного інтелекту дозволяє психологам отримувати більш детальну, об'єктивну й систематизовану інформацію про особливості розвитку, пізнавальні здібності та емоційний стан інклюзивних учнів. Це, у свою чергу, сприяє прийняттю обґрунтованих рішень щодо побудови індивідуальних освітніх траєкторій та психокорекційних програм. У процесі аналізу були виявлені суттєві переваги цифрових інструментів, які стосуються як швидкості опрацювання даних, так і точності виявлення закономірностей, тенденцій і ризиків, що залишалися непомітними у межах традиційного спостереження чи паперових діагностичних методик.

Особливо цінним є те, що штучний інтелект забезпечує можливість створення адаптивного середовища, яке автоматично підлаштовується під рівень, темп, індивідуальні потреби та типові поведінкові реакції учня. Завдяки цьому психолог отримує не лише інструмент для діагностики та моніторингу, а й ефективний засіб підтримки соціально-емоційного розвитку дитини, її саморегуляції, мотивації та комунікативної взаємодії.

У ході практичного застосування інструменти ШІ продемонстрували здатність до аналізу емоційного контенту, моделювання навчальних ситуацій, виявлення когнітивних утруднень та прогнозування поведінкових реакцій, що особливо важливо в роботі з учнями із порушеннями розвитку, розладами спектра аутизму, СДУГ, інтелектуальними порушеннями або емоційно-поведінковими труднощами.

Важливою перевагою впровадження програми є підвищення рівня персоналізації допомоги. Штучний інтелект не лише автоматизує рутинні процеси, а й допомагає психологу зосередитися на найважливіших аспектах взаємодії — емоційному контакті, співпереживанні, гнучкому реагуванні на зміни стану дитини. Завдяки цьому психолог має можливість приділяти більше уваги змістовній частині роботи, а не технічним підрахункам, порівнянням чи веденню

документації. ІІІ виконує функцію інструменту, який оптимізує робочий процес, зменшує інформаційне навантаження та водночас підвищує якість рішень, що приймаються фахівцем.

Розділ також продемонстрував, що використання інструментів ІІІ сприяє розширенню можливостей командної взаємодії в інклюзивному середовищі. Спільний доступ до аналітичних матеріалів, автоматично сформованих звітів та динамічних показників розвитку дозволяє психологу, педагогам, дефектологам та асистентам учнів координувати свої дії більш узгоджено. Завдяки цифровим платформам створюється єдиний інформаційний простір, що підтримує оперативний обмін даними, спільне планування та аналіз результативності застосованих методів. Такий підхід підвищує якість командного супроводу учня та сприяє більш швидкому та ефективному реагуванню на його потреби.

Дослідження також підтвердило, що інтеграція ІІІ сприяє підвищенню мотивації інклюзивних учнів, оскільки технологічні інструменти, зокрема інтерактивні платформи, чат-боти, адаптивні тренажери чи візуальні модулі, роблять навчальний процес більш захопливим, доступним і комфортним. Діти з особливими освітніми потребами часто мають труднощі з концентрацією уваги, регуляцією емоцій, опрацюванням текстової чи аудіальної інформації, тому візуальна, мультимедійна та індивідуалізована подача матеріалу значно підвищує рівень розуміння та залучення. ІІІ дозволив поєднати навчальний матеріал з ігровими елементами, створити середовище «безпечної спроби», де учень може повторювати завдання без відчуття тиску або страху осуду, що позитивно впливає на самооцінку та готовність до взаємодії.

Застосування ІІІ також виявилось ефективним для роботи з учнями, які мають сенсорні, мовленнєві або комунікативні труднощі. Інструменти автоматичного розпізнавання мови, перетворення тексту на аудіо, візуальна підтримка, генерація альтернативних способів подання інформації — усе це дозволяє підлаштовувати навчальний матеріал відповідно до можливостей конкретної дитини. У поєднанні з психологічною підтримкою ці технології створюють

сприятливий простір для розвитку базових компетентностей, підвищення самостійності та формування навичок ефективного спілкування.

Важливим аспектом, висвітленим у розділі, є необхідність дотримання етичних та правових норм при використанні ІІІ у роботі з інклюзивними учнями. Робота з дітьми вразливих категорій потребує особливо ретельного ставлення до конфіденційності, захисту персональних даних та обмеження доступу до інформації сторонніх осіб. Саме тому впровадження інструментів ІІІ має здійснюватися у відповідності до норм етичного кодексу психолога та чинного законодавства щодо захисту інформації. Психолог повинен залишатися суб'єктом прийняття рішень, а штучний інтелект — лише допоміжним інструментом, що підсилює аналітичні можливості, але не замінює професійного судження.

У межах розділу було розглянуто низку ризиків, пов'язаних із надмірною цифровізацією психологічної допомоги, зокрема ризик механізації взаємодії, можливість хибного трактування результатів ІІІ, а також загрозу зниження ролі людського чинника. Проте аналіз показав, що завдяки чіткому розмежуванню функцій психолога й інтелектуальних систем, а також завдяки дотриманню принципів гуманістичної психології ці ризики можуть бути мінімізовані. ІІІ не здатен замінити емпатію, інтуїцію, емоційну чутливість та індивідуальний підхід — навпаки, він дозволяє фахівцю розподілити ресурси більш ефективно та звільнити час для поглибленої роботи з дитиною.

Загалом отримані результати свідчать про високий потенціал практико-орієнтованої програми, яка поєднує методи психологічної роботи з сучасними рішеннями у сфері штучного інтелекту. Програма демонструє здатність забезпечити комплексний вплив на розвиток інклюзивних учнів, сприяючи не лише покращенню навчальних результатів, а й загальному формуванню соціально-емоційної зрілості, розвитку автономності, підвищенню рівня впевненості та комунікативної компетентності. ІІІ виступає у цій програмі як засіб підтримки, який дозволяє оптимізувати освітній процес, зробити його

більш доступним, гнучким і комфортним для дітей з різними освітніми потребами.

Можна стверджувати, що практико-орієнтована програма використання інструментів штучного інтелекту в роботі психолога з інклюзивними учнями закладає міцне підґрунтя для модернізації сучасної системи психологічного супроводу. Вона забезпечує інтеграцію технологічних інновацій у повсякденну практику, сприяє підвищенню якості психологічної допомоги та відкриває нові можливості для індивідуалізації підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Отримані результати мають цінність як для подальших наукових розвідок, так і для практичної діяльності фахівців, а сама програма може бути масштабована, адаптована та використана як модель для впровадження інноваційних технологій у різних освітніх середовищах.

ВИСНОВКИ

У межах проведеного дослідження було здійснено комплексний аналіз проблеми впливу інструментів штучного інтелекту на соціальну поведінку молоді та розроблено практико-орієнтовану програму формування соціальної компетентності в умовах активного використання ШІ. Досягнення поставленої мети вимагало послідовного виконання шести дослідницьких завдань, кожне з яких стало важливою ланкою у формуванні цілісної теоретико-практичної моделі. Результати роботи дозволили обґрунтувати нові підходи до використання ШІ в освітньому та психологічному супроводі включених учнів, а також окреслити загальні тенденції трансформації соціальних взаємодій молоді під впливом цифрових технологій.

На першому етапі було здійснено психологічний аналіз сучасних наукових підходів, концепцій та емпіричних досліджень, що стосуються впливу інтелектуальних технологій на соціальну поведінку, комунікацію та формування міжособових навичок. Опрацювання широкого масиву наукових джерел – від класичних теорій соціального навчання до новітніх моделей цифрової соціалізації – дозволило встановити, що використання ШІ суттєво змінює

структуру й динаміку соціальних взаємодій підлітків та молоді. Зокрема, було виявлено, що в сучасному інформаційному просторі соціальна активність дедалі частіше переноситься в онлайн-середовище, де моделі поведінки визначаються алгоритмічними рекомендаціями, «цифровими дзеркалами», автоматизованими підказками та симулятивною взаємодією з інтелектуальними системами. У результаті узагальнення теоретичних підходів було сформульовано висновок про те, що штучний інтелект виступає новим соціальним агентом, який не замінює міжособистісну взаємодію, але суттєво модифікує її механізми, посилює або послаблює певні особистісні риси, формує нові соціальні ролі та впливає на становлення цифрових форм ідентичності.

Другим важливим завданням було визначення та теоретичне обґрунтування психологічних механізмів впливу ІІІ на соціальну поведінку. У процесі аналізу було встановлено, що ці механізми охоплюють когнітивно-перцептивні, емоційно-регуляторні та комунікативно-поведінкові компоненти. Зокрема, доведено, що системи штучного інтелекту здатні впливати на процеси сприйняття інформації, вибірккову увагу, формування суджень і рішень, а також на соціальні емоції – емпатію, співпереживання, почуття належності до групи. Було показано, що в умовах масової цифровізації значну роль відіграють механізми соціального підкріплення, алгоритмічного моделювання поведінки, зниження порогу міжособового контакту та формування у користувачів ілюзії взаємності у взаємодії з технологіями. Теоретичне обґрунтування цих механізмів дозволило створити концептуальну основу для подальшого емпіричного дослідження і стало підґрунтям для розроблення практико-орієнтованої програми.

Виконання третього завдання передбачало організацію та проведення емпіричного дослідження особливостей впливу ІІІ на соціальну поведінку молоді. Дослідження було реалізовано у два послідовних етапи: діагностичному та аналітичному. У межах емпіричної частини було використано комплекс методик, що дозволили оцінити рівень соціальної активності, комунікативних навичок, критичного мислення, довіри до технологій, а також схильність до

наслідування поведінкових патернів, запропонованих цифровими системами. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що молодь, яка активно використовує інструменти ШІ, демонструє неоднозначні тенденції: з одного боку, високий рівень цифрової грамотності та швидке засвоєння нових технологічних можливостей, а з іншого — зниження критичності щодо інформації, схильність до алгоритмічно нав'язаних рішень, а також посилення залежності від автоматизованих підказок у соціальних ситуаціях. Особливо помітним стало зростання ролі технологій у формуванні комунікативних стратегій, прийнятті рішень та уявленні про власну соціальну ефективність.

Четверте завдання передбачало детальний аналіз і комплексну інтерпретацію емпіричних даних, що дозволило не лише встановити характер впливу ШІ на соціальну поведінку молоді, але й окреслити напрями її трансформації. Було встановлено, що під впливом ШІ молоді люди демонструють більш високі показники ініціативності в онлайн-взаємодіях, але водночас часто мають труднощі у підтриманні сталих міжособових контактів у реальних соціальних ситуаціях. Визначено, що технології можуть як посилювати соціальні компетентності, так і ускладнювати їх формування залежно від рівня усвідомленості та сформованості регуляторних механізмів користувача.

Так, респонденти з високим рівнем соціальної активності та розвиненим критичним мисленням виявили більш адаптивні та усвідомлені моделі поведінки у взаємодії з ШІ, тоді як учасники з менш сформованими навичками критичного аналізу схильні до пасивного прийняття алгоритмічних рішень, демонстрували знижену автономність у соціальних ситуаціях та значно вищу довіру до технологічних рекомендацій. Такий аналіз дозволив окреслити ризикові та ресурсні зони, визначити ключові фактори, що потребують корекції у рамках психологічної роботи.

Особливо важливим було виконання п'ятого завдання – розроблення практико-орієнтованої програми розвитку соціальної компетентності та формування навичок безпечної взаємодії з інструментами ШІ у молоді. Програма була структурована таким чином, щоб поєднати освітній, тренінговий,

консультативний та рефлексивний компоненти, утворюючи цілісну систему психолого-педагогічного впливу. Центральним акцентом стало формування навичок усвідомленої взаємодії з технологіями: розпізнавання маніпулятивних алгоритмічних механізмів, розвиток критичного мислення й цифрової автономії, удосконалення комунікативних умінь та емоційної саморегуляції в умовах цифрової взаємодії.

Програма містила вправи, що сприяли розвитку емпатії, відповідальності, конструктивної взаємодії в групі, а також навичок управління конфліктами, які можуть виникати у цифрових середовищах. Було створено комплекс практичних модулів, що допоміг інтегрувати інструменти ШІ у навчально-виховний процес не як джерело пасивної інформації, а як засіб активного особистісного розвитку, формування навичок соціальної адаптації та поглиблення психологічної грамотності.

У межах розробленої програми особлива увага приділялася тому, щоб інструменти штучного інтелекту розглядалися не як замітники міжособової комунікації чи засіб уникнення соціальних труднощів, а як інструменти підтримки, що здатні посилювати сильні сторони особистості та допомагати долати певні бар'єри у спілкуванні. Під час створення змістових модулів було враховано вікові особливості молоді, їхню схильність до швидкого засвоєння цифрових інновацій та водночас – підвищену вразливість до впливу алгоритмів, інформаційних маніпуляцій та автоматизованих моделей поведінки. Тому до практико-орієнтованої частини програми було включено блоки, спрямовані на формування навичок інформаційної обережності, розвиток здатності аналізувати джерела даних, розпізнавати упереджені або неточні відповіді алгоритмів і формувати стійкість до зовнішніх технологічних впливів.

Окремо було передбачено модулі, що сприяють підвищенню емоційної грамотності. Використання інструментів ШІ в емоційно-орієнтованих вправах дозволяло учасникам усвідомити власні емоційні реакції, вчитися їх позначати, аналізувати, а також регулювати в умовах інформаційного перевантаження або цифрового стресу. У тренінгових сесіях застосовувалися симуляційні моделі за

участю ІІІ, які відтворювали різні варіанти міжособових ситуацій — від безпечних щоденних взаємодій до складних випадків, що вимагали грамотної реакції, збереження емоційної рівноваги та використання стратегій конструктивного вирішення конфліктів. Завдяки цьому учасники отримували можливість тренувати соціальну поведінку у максимально наближених до реальності сценаріях, але у контрольованому та психологічно безпечному середовищі.

Не менш важливим аспектом стала інтеграція консультативного компонента, який дозволяв молоді рефлексувати власний досвід використання технологій, виявляти індивідуальні труднощі у взаємодії з ними та отримувати адресну психологічну підтримку. Консультаційний блок сприяв глибшому усвідомленню того, як інструменти ІІІ можуть впливати на самооцінку, соціальну ідентичність, відчуття особистої компетентності та рівень автономності. Учасникам пропонувалося аналізувати, які саме цифрові практики є для них корисними, а які — потенційно ризикованими; яким чином алгоритми можуть підсилювати певні емоційні стани; як уникати залежності від автоматизованих рішень; та як підтримувати здорові межі між власними цінностями і технологічними рекомендаціями.

Рефлексивний компонент, що завершував кожен модуль, відігравав конструктивну роль у закріпленні отриманих знань та формуванні внутрішньої цілісності щодо власного досвіду цифрової взаємодії. Учасники мали можливість не лише усвідомити нові навички, а й переосмислити свої стратегії поведінки, визначити, які зміни вони відчули у процесі проходження програми, які аспекти взаємодії з технологіями стали зрозумілішими, а які — потребують додаткового розвитку. Рефлексія сприяла підвищенню самостійності, формуванню навичок самооцінювання та самоаналізу, що є важливою передумовою відповідального й критичного використання інструментів штучного інтелекту.

Загалом розроблена програма стала не лише засобом навчання технічним можливостям ІІІ, а комплексним інструментом формування зрілої, етично виваженої та психологічно безпечної поведінки молоді в умовах цифрової

трансформації суспільства. Вона забезпечила можливість поєднати технічну грамотність із соціальною відповідальністю, навчити учасників критично мислити, розуміти природу алгоритмічних рішень, оцінювати їх вплив на власну поведінку та вибудовувати здорові стратегії взаємодії з цифровим середовищем. Такий підхід дозволяє розглядати ІІІ не як загрозу чи фактор ризику, а як ресурс, який за умов грамотного психологічного супроводу може стати потужним інструментом розвитку, соціальної інтеграції та зміцнення особистісної самостійності молоді.

Шостим ключовим завданням було оцінювання ефективності запропонованої програми та визначення її впливу на формування здорових моделей соціальної поведінки й безпечних навичок взаємодії з інструментами ІІІ. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів свідчить про позитивні зміни в учасників програми. У респондентів було зафіксовано підвищення рівня критичного мислення, зростання усвідомленості у взаємодії з технологічними системами та покращення соціально-комунікативних навичок. Учасники продемонстрували більш адаптивні моделі поведінки в онлайн- та оффлайн-комунікації, зростання впевненості у власних соціальних можливостях і більш відповідальний підхід до використання ІІІ у повсякденному житті. Важливим результатом стало формування здатності до самостійного прийняття рішень без надмірної орієнтації на алгоритмічні підказки, а також розвиток соціальної зрілості, що виявляється у вмінні зберігати баланс між технологічною підтримкою та власною автономністю.

Таким чином, за результатами виконання всіх поставлених завдань можна констатувати, що дослідження досягло своєї мети і дозволило не лише теоретично обґрунтувати, але й практично підтвердити важливість психологічної підтримки молоді в умовах стрімкого поширення інструментів штучного інтелекту. Розроблена практико-орієнтована програма довела свою ефективність і може слугувати основою для подальшого впровадження у закладах освіти, центрах психологічної допомоги та в роботі фахівців, які займаються супроводом молоді та інклюзивних учнів.

Результати кваліфікаційної роботи свідчать, що штучний інтелект є потужним чинником трансформації соціальної поведінки та міжособових взаємодій молоді, а формування навичок безпечної та усвідомленої взаємодії з технологіями є ключовим завданням сучасної психологічної практики. Запропонована модель психологічного супроводу підтверджує, що інтеграція ШІ в освітній процес може бути успішною та сприяти розвитку соціальної компетентності, за умови правильної педагогічної та психологічної організації, яка передбачає критичність, рефлексивність, етичність та відповідальність у користуванні технологіями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Візнюк І. М., Поліщук А. С., Буглай Н. М., Киливник В. В. Використання штучного інтелекту в освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2021. Вип. 59. С. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
2. 10 статистичних даних про штучний інтелект, які потрібно знати у 2024 році. SKIM AI. URL: <https://skimai.uk/10-статистичних-даних-про-штучний-інтел/>
3. Кириченко В. В. Соціально-психологічна парадигма розуміння еволюції штучного інтелекту. Психологія та соціальна робота. 2023. Вип. 2(58). С. 17–25.
4. Андрощук Г. О. Рівень довіри і ставлення до штучного інтелекту: аналіз результатів досліджень. Часопис Київського університету права. 2021. № 3. С. 195–201.
5. Мельник М., Малиношевська А., Андросович К. Генеративний штучний інтелект у психології: наслідки та рекомендації для науки і практики. Інформаційні технології і засоби навчання. 2024. Т. 103. № 5. С. 188–206. DOI: <https://10.33407/itlt.v103i5.5748>
6. Москалюк М. М., Москалюк Н. В., Лень А.В. Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: електронне наукове фахове видання. 2023. № 15. С. 85–96. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157>
7. McCarthy John. Recursive Functions of Symbolic Expressions and Their Computation by Machine. Communications of the ACM. 1960. Vol. 3. № 4. P. 184–195.
8. Richter V. L. Marín, M. Bond F. Gouverneur. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019.
9. 10.Ghassemi M. et al., "ChatGPT one year on: who is using it, how, and why?" Nature, vol. 624, no. 7990, pp. 39-41, Dec. 2023, doi: 10.1038/d41586-023-03798-6. (in English)

10. О. Кузьмінська, Д. Погребняк, М. Мазорчук та В. Осадчий, «Використання інструментів штучного інтелекту для покращення динаміки проєктної команди: вплив на самоефективність та залученість студентів», Інформаційні технології та засоби навчання, т. 100, № 2, с. 92–109, квітень 2024 р., doi: 10.33407/itlt.v100i2.5602.
11. З. Абрамс, «ШІ змінює кожен аспект психології. Ось на що варто звернути увагу», Monitor on Psychology, том. 54, вип. 5, лип. 2023. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.apa.org/monitor/2023/07/psychology-embracing-ai>
12. Погляди про вплив ШІ на суспільство в наступні 20 років, 2021. Наш світ у даних. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://OurWorldInData.org/artificial-intelligence>
13. Е. Фаст та Е. Горвіц, «Довгострокові тенденції у сприйнятті штучного інтелекту громадськістю», у Матеріалах конференції AAAI зі штучного інтелекту, т. 31, № 1, 2017, с. 963-970. doi: 10.1609/aaai.v31i1.10635.
14. Агентство Європейського Союзу з кібербезпеки, «Cybersecurity Threats Fast-Forward 2030: Fasten your Security-Belt Before the Ride!», [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.enisa.europa.eu/news/cybersecurity-threats-fast-forward-2030>
15. Р. П. Холл, «Генеративний штучний інтелект, великі мовні моделі та інновації JID», JID Innovations, т. 4, № 2, с. 100256, січень 2024 р., doi: 10.1016/j.xjidi.2024.100256.
16. Р. Ван Норден та Дж. М. Перкель, «Штучний інтелект та наука: що думають 1600 дослідників», Nature, т. 621, № 7980, с. 672-675, вересень 2023 р., doi: 10.1038/d41586-023-02980-0. PMID: 37758894.
17. Ф. Агбавор та Х. Лян, «Прогнозування деменції за спонтанним мовленням з використанням моделей великих мов», PLOS Digital Health, т. 1, № 12, с. e0000168, грудень 2022 р., doi: 10.1371/journal.pdig.0000168.
18. Д. Діллійон, Н. Тандон, Ю. Гу та К. Грей, «Чи можуть мовні моделі ШІ замінити людей-учасників?» Тенденції в когнітивних науках, вип. 27, вип. 7, 2023. [Електронний ресурс]. Доступно:

<https://static1.squarespace.com/static/5e57f82eb306fc38c7637f33/t/6490afc6074d6e3982f6d049/1687203782514/can-AI-language-models-replace-human-participants.pdf>

19. Г. Ахер, Р. Арріага та А. Калай, «Використання моделей великих мов для моделювання кількох людей», у Матеріалах 40-ї Міжнародної конференції з машинного навчання, т. 2023, с. 337–371, липень 2023 р., doi: 10.48550/arXiv.2208.10264.

20. П. Шрамовські, К. Туран, Н. Андерсен та ін., «Великі попередньо навчені мовні моделі містять людські упередження щодо того, що правильно, а що неправильно робити», Nature Machine Intelligence, т. 4, с. 258–268, 2022, doi: 10.1038/s42256-022-00458-8.

21. М. Майовський, М. Черний, М. Касал, М. Комарц та Д. Нетука, «Штучний інтелект може створювати шахрайські, але автентичні наукові медичні статті: скриньку Пандори відкрито», Journal of Medical Internet Research, т. 25, с. e46924, травень 2023 р., doi: 10.2196/46924. PMID: 37256685; PMCID: PMC10267787.

22. О. Пінчук та І. Малицька, «Відповідальне та етичне використання штучного інтелекту в дослідженнях та публікаціях», Інформаційні технології та засоби навчання, т. 100, № 2, с. 180-198, 2024, doi: 10.33407/itlt.v100i2.5676.

23. К. Ганджаві, М. Б. Епплер, А. Пеккан, Б. Бідерманн, А. Абреу, Г. С. Коллінз, І. С. Гілл та Г. Е. Каччіамані, «Інструкції видавців та журналів для авторів щодо використання генеративного штучного інтелекту в академічних та наукових публікаціях: бібліометричний аналіз», BMJ, т. 384, с. e077192, січень 2024 р., doi: 10.1136/bmj-2023-077192.

24. APA Journals, "Policy on generative AI: Additional guidance," American Psychological Association, 2024. [Електронний ресурс]. Доступно: [https://www.apa.org/pubs/journals/resources/publishing-tips/policy-generative-ai?utm_campaign=apa_publishing&utm_medium=direct_email&utm_source=businessdevelopment&utm_content=all-](https://www.apa.org/pubs/journals/resources/publishing-tips/policy-generative-ai?utm_campaign=apa_publishing&utm_medium=direct_email&utm_source=businessdevelopment&utm_content=all-journals_info_ai_authors_2024&utm_term=text_middle_information)

[journals_info_ai_authors_2024&utm_term=text_middle_information](https://www.apa.org/pubs/journals/resources/publishing-tips/policy-generative-ai?utm_campaign=apa_publishing&utm_medium=direct_email&utm_source=businessdevelopment&utm_content=all-journals_info_ai_authors_2024&utm_term=text_middle_information) (дата звернення: 18.03.2024).

25. Х. Луан, П. Гечі, Х. Лай, Дж. Гоберт, С. Дж. Х. Ян, Х. Огата, Дж. Балтес, Р. Герра, П. Лі та Ц. К. Цай, «Виклики та майбутні напрямки розвитку великих даних та штучного інтелекту в освіті», *Frontiers in Psychology*, т. 11, с. 580820, жовтень 2020 р., doi: 10.3389/fpsyg.2020.580820.
26. Міністерство освіти і науки України, "Результати міжнародних досліджень якості освіти PISA-2022," МОН, 2023. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022> (дата звернення: 30.05.2024).
27. М. Дж. Гірл та Х. Лай, «Використання автоматичної генерації завдань для створення рішень та обґрунтувань комп'ютеризованого формульовального тестування», *Applied Psychological Measurement*, т. 42, № 1, с. 42–57, січень 2018 р., doi: 10.1177/0146621617726788.
28. П. Гуаль-Монтоліо, І. Хаен, В. Мартінес-Борба, Д. Кастілья та К. Сусо-Рібера, «Використання штучного інтелекту для покращення поточних психологічних втручань для вирішення емоційних проблем у режимі реального або близькому до реального часу: систематичний огляд», *Міжнародний журнал екологічних досліджень та громадського здоров'я*, т. 19, № 13, с. 7737, червень 2022 р., doi: 10.3390/ijerph19137737.
29. Г. Андерссон, П. Карлбрінг, Н. Тітов та Н. Ліндефорс, «Інтернет-інтервенції для дорослих з тривожністю та розладами настрою: оглядовий огляд нещодавніх метааналізів», *Канадський журнал психіатрії*, т. 64, с. 465–470, 2019, doi: 10.1177/0706743719839381.
30. Інкстер Б., С. Сарда та В. Субраманьян, «Розмовний агент штучного інтелекту (Wysa) для цифрового психічного благополуччя, керований емпатією: дослідження змішаних методів оцінки реальних даних», *JMIR Mhealth Uhealth*, т. 6, № 11, с. e12106, листопад 2018 р., doi: 10.2196/12106.
31. Р. Л. Горн та Дж. Р. Вайс, «Чи може штучний інтелект покращити дослідження та практику психотерапії?», *Адміністрування та політика в галузі психічного здоров'я та досліджень послуг психічного здоров'я*, т. 47, с. 852–855, 2020, doi: 10.1007/s10488-020-01056-9.

32. Т. Берд, В. Менселл, Дж. Райт, Г. Гаффні та С. Тай, «Керуйте своїм життям онлайн: рандомізоване контрольоване дослідження на основі веб-технологій, що оцінює ефективність втручання з вирішення проблем у вибірці студентів», *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, т. 46, № 5, с. 570-582, 2018, doi: 10.1017/S1352465817000820.
33. Е. Грін, Ю. Лай, Н. Пірсон, С. Раджасекаран, М. Раувс, А. Джоерін, Е. Квоба, К. Мусімі, Р. Джонс, К. Бхат, А. Мулінге та Е. Паффер, «Розширення доступу до лікування перинатальної депресії в Кенії за допомогою автоматизованої психологічної підтримки: дослідження розробки та зручності використання», *JMIR Formative Research*, т. 4, № 10, с. e17895, жовтень 2020 р., doi: 10.2196/17895.
34. Лю Х., Х. Пен, С. Сонг, К. Сюй та М. Чжан, «Використання чат-ботів зі штучним інтелектом для забезпечення самодопомоги при депресії для студентів університетів: рандомізоване дослідження ефективності», *Internet Interventions*, т. 27, с. 100495, січень 2022 р., doi: 10.1016/j.invent.2022.100495.
35. Чо К., Т. Лі, Дж. Лі, Дж. Сео, Х. Джі, С. Сон, Х. Ан, Л. Кім та Х. Лі, «Ефективність застосунку для смартфонів із портативним трекером активності у запобіганні рецидиву розладів настрою: проспективне дослідження випадок-контроль», *JMIR Mental Health*, т. 7, № 8, с. e21283, серпень 2020 р., doi: 10.2196/21283.
36. С. Моралес, Х. Баррос, О. Ечаваррі, Ф. Гарсія, А. Оссес, К. Мойя та ін., «Гострий психічний дискомфорт, пов'язаний із суїцидальною поведінкою, у клінічній вибірці пацієнтів з афективними розладами: визначення критичних змінних за допомогою інструментів штучного інтелекту», *Frontiers in Psychiatry*, т. 8, с. 7, 2017, doi: 10.3389/fpsy.2017.00007.
37. Л. Гломанн, В. Хагер, К.А. Лукас та М. Беркінг, «Пацієнтоорієнтований дизайн електронного додатку для психічного здоров'я», у книзі «Досягнення в галузі штучного інтелекту, програмного забезпечення та системної інженерії» за редакцією Т.З. Ахрама. Нью-Йорк, штат Нью-Йорк:

Springer International Publishing, 2019, с. 264–271, doi: 10.1007/978-3-319-94229-2_25.

38. Дж. Лі, М.А. Бонн та Б.Х. Є, «Штучний інтелект та обізнаність працівників готелю щодо робототехніки та їх вплив на намір щодо плинності кадрів: помірна роль сприйнятої організаційної підтримки та конкурентного психологічного клімату», *Tourism Management*, т. 73, с. 172-181, лютий 2019 р., doi: 10.1016/j.tourman.2019.02.006.

39. М. Ф. Шахзад, С. Сюй, В. Навід, С. Нусрат та І. Захід, «Дослідження впливу штучного інтелекту на функції управління людськими ресурсами в секторі охорони здоров'я Китаю: модель опосередкованої модерації», *Heliyon*, т. 9, № 11, с. e21818, листопад 2023 р., doi: 10.1016/j.heliyon.2023.e21818. PMID: 38034787; PMCID: PMC10685199.

40. С. Келлі, С.А. Кей, К.М. Вайт та О. Ов'єдо-Треспаласіос, «Розчищення шляху для партисипативного управління даними в розробці штучного інтелекту: підхід змішаних методів», *Ergonomics*, т. 66, № 11, с. 1782-1799, листопад 2023 р., doi: 10.1080/00140139.2023.2289864.

41. L. Walker, "Belgian Man Dies by Suicide Following Exchanges with Chatbot," *The Brussels Times*, 31 May 2024. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.brusselstimes.com/430098/belgian-man-commits-suicide-following-exchanges-with-chatgpt> .

42. Е.А. Деметріу, С.Х. Парк, Н. Хо, К.Л. Пеппер, Ю.Дж.К. Сонг, С.Л. Нейсміт, Е.Е. Томас, І.Б. Хікі та А.Дж. Гуастелла, «Машинне навчання для диференціальної діагностики клінічних станів із соціальними труднощами: розлад аутистичного спектру, ранній психоз та соціальний тривожний розлад», *Frontiers in psychiatry*, 11, 545. 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00545> .

43. А.А. Ментіс, Д. Лі, П. Руссос, «Застосування штучного інтелекту – машинного навчання для виявлення стресу: критичний огляд», *Molecular Psychiatry*. Квітень 2023. DOI: 10.1038/s41380-023-02047-6

44. N. Board, "The Significance of Psychology in Shaping AI Development," *LinkedIn*, 2023. [Електронний ресурс]. Доступно:

<https://www.linkedin.com/pulse/significance-psychology-shaping-ai-development-nathaniel-board/> .

45. Є. Е. Бігман, Д. Вілсон, М. Н. Арнестад, А. Вейц та К. Грей, «Алгоритмічна дискримінація викликає менше морального обурення, ніж людська дискримінація», Журнал експериментальної психології: загальні питання, т. 152, № 1, с. 4–27, 2023, doi: 10.1037/xge0001250.

46. Р. Стоуер, А. Каппас, К. Соммер «Коли робот має право помилятися? Діти довіряють роботу більше, ніж людині, у завданні вибіркової довіри», Комп'ютери в людській поведінці, том 157, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108229>

Методика «Оцінка соціальної взаємодії та адаптації учнів в умовах інклюзивного навчання»

Призначення: діагностика особливостей соціальної адаптації учнів з різними освітніми потребами, оцінка їх соціальної компетентності, рівня співпраці з однолітками та готовності до взаємодії у навчальному процесі з використанням цифрових технологій та ІІІ.

Структура. Опитувальник містить 25–30 тверджень, що охоплюють такі аспекти соціальної поведінки:

- комунікативність та соціальна активність
- толерантність та емпатія
- здатність до співпраці та допомоги іншим
- схильність до конфліктів або агресивних реакцій
- адаптивність до нових технологій у навчальному середовищі.

Метод оцінки. Випробувані оцінюють твердження за п'ятибальною шкалою (1 – «ніколи», 5 – «завжди»). Підрахунок балів за окремими шкалами та інтегральний показник дозволяють оцінити загальний рівень соціальної адаптації та ефективність соціальних стратегій учня.

Можливість кореляції. Результати цієї методики можна співставляти з рівнем довіри до технологій та навичками критичного мислення, щоб визначити взаємозв'язок між соціальною адаптацією та готовністю до використання інструментів ІІІ.

Методика «Шкала довіри та прийняття цифрових технологій у навчальному процесі»

Мета: дослідження ставлення учнів до цифрових технологій і систем ІІТ, визначення рівня когнітивної, емоційної та соціальної довіри до інноваційних інструментів у психологічній підтримці та навчанні.

Структура. Опитувальник містить 20–25 тверджень, які оцінюють:

- Когнітивну довіру (сприйняття надійності та ефективності технологій)
- Емоційну довіру (почуття безпеки та комфорту під час використання ІІТ)
- Соціальну довіру (оцінка етичності та соціальної прийнятності технологій)
- Біхевіоральну готовність до практичного використання цифрових ресурсів

Метод оцінки. Випробувані оцінюють твердження за п'ятибальною шкалою (1 – «повністю не згоден», 5 – «повністю згоден»). Розраховуються окремі шкали та інтегральний індекс довіри до технологій.

Можливість кореляції. Дані цієї методики можна використовувати для аналізу взаємозв'язку між довірою до ІІТ та соціальною поведінкою, а також з показниками критичного мислення, щоб визначити, чи впливає прийняття технологій на навчальну та соціальну активність.

Методика «Тест розвитку критичного мислення та цифрової компетентності учнів»

Мета: оцінка рівня критичного мислення учнів у контексті взаємодії з інформацією, алгоритмами та інструментами ШІ, а також здатності до логічного аналізу та прийняття обґрунтованих рішень під час використання цифрових ресурсів у навчанні.

Структура. Тест містить 30 завдань, що охоплюють компоненти критичного мислення:

- аналіз інформації (виділення важливого, логічна обробка)
- інтерпретація та пояснення (розуміння сенсу інформації, аргументація)
- оцінка (перевірка достовірності, виявлення помилок)
- саморегуляція мислення (контроль над власними висновками та рішеннями)
- використання цифрових інструментів для вирішення проблемних ситуацій.

Метод оцінки. Кожне завдання оцінюється за бальною шкалою (0–2 бали), сумарні бали відображають загальний рівень сформованості критичного мислення та готовності до використання цифрових технологій.

Можливість кореляції. Результати тесту дозволяють співставляти рівень критичного мислення з соціальною адаптацією та довірою до технологій, визначати взаємозв'язок між когнітивними навичками, готовністю до цифрової взаємодії та ефективністю психологічної підтримки в інклюзивному середовищі.

Тренінгова програма використання інструментів штучного інтелекту в роботі психолога з інклюзивними учнями

Заняття 1. Вступ. Ознайомлення з програмою та діагностика цифрової готовності

Мета:

- створити комфортну атмосферу для групи;
- ознайомити учасників із тренінгом;
- виявити рівень цифрової компетентності та ставлення до інструментів ШІ;
- сформулювати правила роботи.

Основний зміст:

- презентація тренінгу, мети й завдань;
- обмін досвідом використання технологій;
- виявлення потреб і побоювань;
- первинна діагностика цифрової готовності (анкета, міні-тест);
- формування правил продуктивної взаємодії.

Вправа 1. «Цифровий автопортрет»

Мета: м'яке знайомство, зниження напруги, виявлення першого рівня взаємодії зі ШІ.

Матеріали: смартфони/ноутбуки, простий ШІ-генератор (Canva AI, Bing Image Creator).

Час: 15–20 хвилин.

Хід виконання:

1. Учасники створюють зображення, яке символізує їх як спеціаліста.
2. Можна використати ключові слова (наприклад: «турбота», «підтримка», «допомога дітям»).
3. Кожен демонструє свій автопортрет і коротко пояснює:
 - чому саме таке зображення?
 - що воно передає про його професійну позицію?
4. Група ставить уточнюючі запитання.

Результат: учасники знайомляться, з'являється відчуття творчої свободи, виявляється різний рівень досвіду використання ШІ.

Вправа 2. «Очікування – можливості»

Мета: зібрати очікування та визначити навчальні запити.

Матеріали: Miro, Padlet або Google Jamboard.

Час: 10–15 хв.

Хід:

1. Тренер відкриває інтерактивну дошку, де підготовлені два стовпці: «Очікую...», «Хочу навчитися...».
2. Учасники записують свої очікування у вигляді стікерів.
3. Потім група обговорює найпоширеніші запити.
4. Тренер робить висновок, як програма відповідає на ці запити.

Результат: тренер бачить рівень групи; учасники усвідомлюють свої потреби.

Заняття 2. Інструменти ШІ в інклюзивному середовищі: можливості, ризики й етичні межі

Мета:

- надати системне уявлення про роль ШІ в інклюзії;
- сформулювати етичне ставлення до роботи з дітьми;
- навчити аналізувати ризики.

Основний зміст:

- огляд асистивних технологій;
- інструменти для мовлення, сенсорної підтримки, поведінкових інтервенцій;
- приклади позитивних і негативних кейсів;
- етичні стандарти роботи з дітьми.

Вправа 1. «Можливість чи ризик?»

Мета: навчити аналізувати ситуації використання ІІІ.

Матеріали: картки кейсів різних ситуацій.

Хід:

1. Учасники в парах отримують картки з конкретними ситуаціями.
2. Завдання — визначити, що є перевагою, а де прихований ризик.
3. Після обговорення кожна пара презентує свій кейс групі.

Результат: розвивається критичне мислення.

Вправа 2. «Світлофор етики»

Мета: сформувати чіткі етичні межі застосування ІІІ.

Хід:

1. Тренер пояснює принцип: зелена зона — безпечно, жовта — потребує обережності, червона — неприпустимо.
2. Учасники розкладають отримані практики використання ІІІ по зонах.
3. Група обговорює, чому саме так.

Результат: формується професійна етична позиція.

ЗАНЯТТЯ 3. Використання ІІІ для адаптації освітнього матеріалу

Мета:

Навчити учасників адаптувати навчальні тексти, інструкції та візуалізацію для учнів з ООП за допомогою інструментів ІІІ.

Основний зміст:

- прийоми спрощення текстів (plain language);
- адаптація під різні типи ООП (РАС, СДВГ, порушення слуху, інтелектуальні порушення);
- інструменти візуалізації й створення піктограм;
- індивідуалізація навчальних маршрутів за допомогою ІІІ.

◆ Вправа 1. «ІІІ-адаптація»

Мета:

Навчити адаптовувати реальний навчальний текст для конкретної особливості учня.

Матеріали:

ноутбуки/планшети, штучний інтелект (ChatGPT, Gemini, Copilot).

Час: 25–30 хв.

Хід виконання:

1. Кожен учасник обирає навчальний фрагмент (параграф підручника, інструкцію, текст задачі).
2. Тренер пропонує випадкову категорію ООП для кожного учасника:
 - СДВГ
 - РАС
 - затримка мовного розвитку
 - порушення слуху
 - порушення інтелектуального розвитку
3. Завдання: **адаптувати текст** в ІІІ, використовуючи підказку:
«Спрости текст для учня з ___, щоб він був зрозумілим, коротким, структурованим. Додай ключові слова, приклади та короткі речення.»
4. Учасники показують адаптований фрагмент у мікрогрупах (по 3–4 особи).
5. Група аналізує, чи відповідає адаптація принципам інклюзії.

Результат:

Учасники освоюють навички швидкої адаптації текстів для учнів з різними особливостями.

◆ Вправа 2. «Візуальна карта»

Мета:

Створити візуальні допоміжні матеріали за допомогою ІІІ.

Матеріали:

Canva AI, Bing Image Creator, Google Images AI.

Час: 15 хв.

Хід:

1. Кожен обирає тему (емоції, правила поведінки, алгоритм завдання).
2. У ШІ створює **пикто-гайд** або **асоціативну карту**.
3. Презентація в парах і обговорення:
 - що зображено;
 - кому підійде;
 - які переваги/ризики.

Результат:

Учасники отримують готові візуальні матеріали для роботи з дітьми.

ЗАНЯТТЯ 4. Інструменти ШІ для розвитку комунікації та соціальних навичок

Мета:

Навчити використовувати ШІ для формування соціальних навичок, емоційної компетентності й розвитку мовлення.

Основний зміст:

- моделювання соціальних ситуацій у ШІ;
- голосові й мультимодальні інструменти;
- соціальні історії для дітей з РАС;
- чат-боти як тренажери соціальних діалогів.

◆ Вправа 1. «Соціальна історія 2.0»

Мета:

Створити соціальну історію для учня з ООП.

Матеріали:

ChatGPT або Canva Docs + генерація зображень.

Час: 20–25 хв.

Хід:

1. Учасники обирають тему соціальної історії:
 - «Я йду до школи»
 - «Як попросити про допомогу»
 - «Що робити, якщо я засмутився»
 - «Я спілкуюся з однокласниками»
2. За допомогою ШІ створюють історію у форматі:
 - прості речення
 - чіткі послідовні кроки
 - емоційна підтримка
 - візуальні зображення
3. Презентація робіт.

Результат:

Група отримує інструмент для соціально-емоційного навчання дітей.

◆ Вправа 2. «Емоційний помічник»

Мета:

Створити набір зображень емоцій для роботи з дітьми.

Матеріали:

Image Creator, Canva AI.

Час: 10–15 хв.

Хід:

1. Кожен генерує 4–6 зображень емоцій: радість, смуток, злість, страх, спокій.
2. Зображення мають бути простими, доступними, без зайвих деталей.
3. Група ділиться картками й обговорює:
 - яка емоція виражена вдало;
 - чи підходить для дітей з РАС.

Результат:

Готові емоційні картки для практичної роботи.

ЗАНЯТТЯ 5. ІІІ у психологічній діагностиці

Мета:

Показати, як ІІІ може допомагати в аналізі, інтерпретації та структуризації психологічних даних.

Основний зміст:

- патерни поведінки та автоматичний аналіз;
- інтерпретація тестів;
- створення психологічних висновків;
- етика та межі — ІІІ не замінює психолога.

◆ Вправа 1. «ІІІ-асистент у діагностиці»

Мета:

Показати, як ІІІ структурує умовні дані.

Матеріали:

ІІІ-модель (ChatGPT / Gemini / Copilot).

Час: 15–20 хв.

Хід:

1. Тренер дає **умовні дані тесту** (без реальних персональних даних!).
2. Учасники вводять ці дані та просять ІІІ:
«Створи професійну інтерпретацію в стилі психологічного висновку. Не роби діагнозів.»
3. Група порівнює відповіді.

Результат:

Учасники бачать реальні можливості та обмеження ІІІ.

◆ Вправа 2. «Дві інтерпретації»

Мета:

Порівняти інтерпретацію ІІІ та інтерпретацію спеціаліста.

Хід:

1. Кожен учасник робить власну інтерпретацію умовних тестових даних.
2. Порівнює її з варіантом, який дав ІІІ.
3. Визначає, що ІІІ робить добре, а де помиляється.

Результат:

Учасники розуміють межі відповідальності: психолог — головний інтерпретатор.

ЗАНЯТТЯ 6. Використання ІІІ для розробки ІІР / ІІП

Мета:

Навчити формувати індивідуальні програми розвитку з підтримкою ІІІ.

Основний зміст:

- структура ІІР;
- постановка цілей за SMART;
- генерація корекційних вправ;
- автоматизація звітів.

◆ Вправа 1. «ІІІ-архітектор ІІР»

Мета:

Створити структуру ІІР для умовного учня.

Матеріали:

ChatGPT / Google Sheets / Canva Docs.

Час: 25 хв.

Хід:

1. Тренер дає **карту потреб умовного учня**.
2. Учасники вводять у ІІІ запит:
«Створи схему ІІР для учня з такими потребами...»
3. ІІІ пропонує:
 - цілі

- корекційні напрями
- вправи
- критерії успіху

4. Учасники аналізують, що потрібно доопрацювати вручну.

Результат:

Група отримує готовий шаблон ІПР.

◆ **Вправа 2. «SMART + ІІІ»**

Мета:

Навчити формулювати корекційні цілі правильно.

Хід:

1. Кожен бере одну потребу учня.
2. Формує власну версію мети.
3. Просить ІІІ:
«Переформулюй мету за SMART і додай критерії вимірювання.»
4. Порівнює з власним варіантом.

Результат:

Учасники опановують структурування цілей.

ЗАНЯТТЯ 7. Терапевтичні та корекційні практики з використанням ІІІ

Мета:

Показати можливості ІІІ в арт-терапії, музикотерапії та техніках релаксації.

Основний зміст:

- арт-генерації;
- алгоритмічна музика;
- образи безпечного місця;
- індивідуальні релаксаційні треки.

◆ **Вправа 1. «Мій ресурсний образ»**

Мета:

Створення візуального образу безпеки й ресурсу.

Матеріали:

Image Creator, Midjourney (можна спрощено), Canva AI.

Час: 15–20 хв.

Хід:

1. Тренер просить сформулювати запит до ІІІ:
«Створи образ мого безпечного місця...»
2. Учасники отримують результат і обговорюють:
 - які відчуття викликає;
 - чи можна використовувати з учнями;
 - які зміни потрібно внести.

Результат:

Індивідуальний ресурсний візуальний образ.

◆ **Вправа 2. «Звуковий простір спокою»**

Мета:

Створити індивідуальну релаксаційну аудіодоріжку.

Матеріали:

AI-музичні інструменти: Soundraw, Mubert, Canva Music AI.

Час: 10–15 хв.

Хід:

1. Учасники обирають емоцію: спокій, зосередженість, м'якість, енергія.
2. ІІІ генерує аудіо.
3. Кожен тестує й обговорює:
 - для кого підходить;
 - у яких ситуаціях застосувати.

Результат:

Готові AI-треки для навчальних або терапевтичних пауз.

ЗАНЯТТЯ 8. Підсумкове заняття. Рефлексія та створення ШІ-набору психолога**Мета:**

Узагальнити знання, оцінити прогрес, створити індивідуальний план роботи з ШІ.

Основний зміст:

- підсумкова діагностика цифрової компетентності;
- аналіз змін у ставленні до ШІ;
- створення персонального набору інструментів;
- групова рефлексія.

◆ Вправа 1. «Моя ШІ-стратегія підтримки учнів»**Мета:**

Створити власний план використання ШІ у практиці психолога.

Матеріали:

Google Docs / Canva Docs.

Час: 15–20 хв.

Хід:

1. Учасники відповідають на 5 ключових питань:
 - Які інструменти ШІ я використовую вже зараз?
 - Які хочу додати?
 - Для яких категорій учнів?
 - Для яких задач?
 - Які етичні межі я встановлюю?
2. Створюють власну стратегію у форматі 1 сторінки.

Результат:

Учасники виходять із чітким розумінням, як застосовувати ШІ.

◆ Вправа 2. «Пам'ятка психолога»**Мета:**

Створити спільний груповий документ правил безпечного застосування ШІ.

Хід:

1. Група на інтерактивній дошці створює пам'ятку:
 - що дозволено;
 - що потребує обережності;
 - що заборонено.
2. Тренер формує фінальну версію та надсилає учасникам у PDF.

Результат:

Групова професійна пам'ятка, придатна для практичного використання.