

**Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Факультет психології
Кафедра соціальної реабілітації та соціальної педагогіки**

Кмецинський Данііл Олександрович

**ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
КОМУНІКАТИВНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ**

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «Бакалавр»
за спеціальністю 231 «Соціальна робота»
галузі знань 23 Соціальна робота
за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка»
Рівень вищої освіти: перший

Науковий керівник: **Чернуха Надія Миколаївна**

доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної реабілітації
та соціальної педагогіки

Допустити до захисту в ЕК

Кафедра соціальної реабілітації та соціальної педагогіки

Завідувач кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки:

Чернуха Надія Миколаївна

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Кмецинського Данііла на кваліфікаційну роботу для здобуття освітнього ступеня «Бакалавр» з теми: «Інтеграція технологій штучного інтелекту в соціально-педагогічну діяльність як засіб розвитку комунікативних та соціальних компетентностей учнів».

за спеціальністю 231 «Соціальна робота», галузі знань 23 «Соціальна робота», освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка».

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кафедра соціальної реабілітації та соціальної педагогіки.

Науковий керівник: Чернуха Надія Миколаївна.

Анотація: У кваліфікаційній роботі розглянуто проблему використання технологій штучного інтелекту в соціально-педагогічній діяльності як засобу розвитку комунікативних та соціальних компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі цифрових технологій та необхідністю формування в учнів навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

Мета роботи – теоретичне обґрунтування та перевірка ефективності використання чат-бота на основі технологій штучного інтелекту як інструменту розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів у соціально-педагогічній діяльності.

Об'єкт дослідження – соціально-педагогічна діяльність з учнями.

Предмет дослідження – використання чат-бота на основі технологій штучного інтелекту як засобу розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів.

У дослідженні використано аналіз наукових джерел, анкетування та порівняльний аналіз результатів до і після проведення тренінгових занять із використанням чат-ботів.

Практичне значення роботи полягає в розробці та апробації програми тренінгових занять із використанням чат-ботів у роботі з учнями.

Ключові слова: комунікативна компетентність, соціальна компетентність, соціально-педагогічна діяльність, учні, чат-бот, штучний інтелект.

ANNOTATION

Kmetsynskyi Daniil's qualification paper for obtaining the Bachelor's degree on the topic: «Integration of Artificial Intelligence Technologies into Socio-Pedagogical Activity as a Means of Developing Students' Communicative and Social Competencies».

Specialty 231 "Social Work", educational and professional programme "Social Pedagogy". Taras Shevchenko National University of Kyiv, Faculty of Psychology, Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy.

Scientific supervisor: Chernukha Nadiia Mykolaivna.

Annotation: The qualification paper examines the use of artificial intelligence technologies in socio-pedagogical activity as a means of developing students' communicative and social competencies. The relevance of the research is determined by the growing role of digital technologies in education and by the need to form students' skills of effective interpersonal interaction, cooperation, reflection and constructive conflict resolution.

The aim of the research is to theoretically substantiate and empirically test the effectiveness of using an AI-based chatbot as a tool for developing students' communicative and social competencies in socio-pedagogical activity.

The object of the research is socio-pedagogical activity with students of a general secondary education institution. *The subject of the research* is the use of an AI-based chatbot as a means of developing students' communicative and social competencies.

The research methods include theoretical analysis of scientific and regulatory sources, questionnaires before and after the training programme, pedagogical observation, analysis of training tasks, and comparative analysis of quantitative and qualitative results.

The practical significance of the work lies in the development and approbation of a programme of training sessions using a chatbot. The chatbot was used as an auxiliary didactic tool for modelling communicative situations, formulating examples of constructive interaction and supporting students' reflection under teacher moderation.

The results indicate partial pedagogical appropriateness of the proposed programme: the chatbot cannot be regarded as a universal means of improving all competencies, but it may support selected components of training work under a clear scenario, ethical limitations and digital safety requirements.

Keywords: artificial intelligence, chatbot, communicative competence, social competence, socio-pedagogical activity, students, training sessions.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ.....	9
1.1. Сутність та зміст соціально-педагогічної діяльності з учнями закладів загальної середньої освіти	9
1.2. Комунікативні та соціальні компетентності учнів закладів загальної середньої освіти як предмет соціально-педагогічної діяльності.....	15
1.3. Технології штучного інтелекту як інструмент розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів у соціально-педагогічній діяльності	20
Висновки до першого розділу	31
РОЗДІЛ ІІ. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	33
2.1. Загальна характеристика бази та етапів дослідження.....	33
2.2. Методи та інструментарій дослідження розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів.....	36
2.3. Програма тренінгових занять із використанням чат-ботів у соціально-педагогічній діяльності.....	40
Висновки до другого розділу	46
РОЗДІЛ ІІІ. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШІ	47
3.1. Аналіз результатів первинного анкетування учнів	47
3.2. Динаміка розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів у процесі використання чат-ботів	48
3.3. Узагальнення результатів дослідження та їх інтерпретація	52
Висновки до третього розділу	59
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ.....	67

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Цифровізація освіти та поширення інструментів штучного інтелекту (ШІ) відкривають нові можливості для освітньої діяльності, зокрема для підтримки комунікації та рефлексії учнів. В українських нормативних документах підкреслено потребу формування ключових компетентностей і створення учнеорієнтованого освітнього простору (Концепція «Нова українська школа» (2016), Державний стандарт базової середньої освіти (2020)) [16; 6]. У 2024–2026 рр. цей напрям конкретизовано в документах МОН і Мінцифри щодо відповідального використання цифрових технологій в освіті: Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти (2024), Методичні рекомендації щодо способів фільтрації доступу до мережі Інтернет та протидії шкідливому контенту в закладах освіти (2026), що підкреслює необхідність поєднання цифрових інновацій із безпекою, етичністю та педагогічним супроводом [19; 20].

Міжнародні організації наголошують, що застосування ШІ в освіті має супроводжуватися етичними принципами, захистом даних і педагогічним контролем (UNESCO, OECD, European Commission) [60; 50; 40]. Новітні українські дослідження у сфері соціальної роботи також підкреслюють, що ШІ вже активно інтегрується в освітню підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери, але потребує чітких правил академічної доброчесності, етичного використання та розвитку цифрових компетентностей [1].

У соціально-педагогічній діяльності вагоме місце посідає розвиток комунікативних і соціальних компетентностей учнів як передумова успішної соціалізації, співпраці та відповідальної поведінки в реальному й цифровому середовищах [18; 14]. Для учнів характерним є зростання значущості

спілкування з однолітками, тому розвивальні заходи мають бути практикоорієнтованими й зрозумілими.

Доступним інструментом ІІІ є чат-боти — засоби діалогової взаємодії, що можуть підтримувати тренінгові вправи, моделювати ситуації спілкування та надавати структурований зворотний зв'язок за умови чіткого сценарію і супроводу педагога [32; 57].

Водночас, методично обґрунтоване використання чат-ботів саме в соціально-педагогічній роботі з учнями потребує додаткового дослідження, що і зумовило вибір теми дипломної роботи **«Інтеграція технологій штучного інтелекту в соціально-педагогічну діяльність як засіб розвитку комунікативних та соціальних компетентностей учнів»**

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити ефективність використання чат-бота на основі технологій ІІІ як інструменту розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів у соціально-педагогічній діяльності.

Об'єкт дослідження – соціально-педагогічна діяльність з учнями.

Предмет дослідження – використання чат-бота на основі технологій штучного інтелекту як засобу розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати сутність і зміст соціально-педагогічної діяльності з учнями закладів загальної середньої освіти.
2. Розкрити зміст комунікативних і соціальних компетентностей учнів як предмет соціально-педагогічної діяльності.
3. Узагальнити можливості й обмеження застосування технологій ІІІ та чат-ботів у роботі з учнями.

4. Обґрунтувати методи та інструментарій діагностики рівня розвитку компетентностей учнів.
5. Розробити й апробувати програму тренінгових занять із використанням чат-бота та проаналізувати динаміку показників її реалізації в соціально-педагогічній практиці.

Методи дослідження. У роботі застосовано методи: *теоретичні* (аналіз і узагальнення наукових та нормативних джерел); *емпіричні* методи (анкетування учнів до/після, педагогічне спостереження, аналіз виконання тренінгових завдань у взаємодії з чат-ботом); *статистичні* (порівняльний аналіз кількісних і якісних показників).

Наукова новизна дослідження. Наукова новизна полягає в теоретичному дослідженні та уточненні умов доцільного використання чат-бота на основі ІІІ у соціально-педагогічній діяльності з учнями та в апробації програми тренінгових занять із визначенням підходів до оцінювання динаміки комунікативних та соціальних компетентностей учнів.

Практичне значення результатів. Практичне значення полягає у можливості використання програми тренінгових занять і діагностичного інструментарію в роботі соціального педагога й класного керівника з учнями. Доступ до чат-бота під час занять передбачено через власні смартфони учнів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження апробовано під час проходження виробничої практики на базі середньої загальноосвітньої школи № 6 м. Києва у процесі проведення тренінгових занять з учнями із використанням чат-бота; в тезах на тему: «Інтеграція технологій штучного інтелекту в соціально-педагогічну діяльність як засіб розвитку комунікативних та соціальних компетентностей учнів», V Всеукраїнський круглий стіл «Соціально-

педагогічне партнерство закладів освіти та соціальних інституцій під час війни», 21 травня 2026р; Інститут проблем виховання НАПН України.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота бакалавра складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та трьох додатків. Список використаних джерел містить 66 найменувань.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

1.1. Сутність та зміст соціально-педагогічної діяльності з учнями закладів загальної середньої освіти

Соціально-педагогічна діяльність у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) є складовою освітнього процесу, спрямованого на створення умов для повноцінного розвитку дитини, її соціалізації, підтримки в ситуаціях утруднень, профілактики ризикованої поведінки, а також захисту прав та інтересів учнів у шкільному середовищі. Нормативним підґрунтям такої діяльності виступають положення освітнього законодавства України, які закріплюють право здобувачів освіти на безпечні й нешкідливі умови навчання, повагу до гідності, недискримінацію, доступність освітніх послуг і підтримку в освітньому процесі: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державний стандарт базової середньої освіти (2020), Положення про психологічну службу у системі освіти України (2018). Актуальність безпекового компонента у 2025–2026 рр. додатково підсилено оновленням нормативного регулювання безпеки в закладах освіти: Закон України «Про внесення змін до Закону України “Про повну загальну середню освіту” щодо запровадження заходів безпеки в закладах загальної середньої освіти» (2025), Концепція безпеки закладів освіти (2023, зі змінами 2025) [8; 13].

Зміна акцентів сучасної шкільної освіти на компетентнісний підхід, партнерську взаємодію та дитиноцентрованість об’єктивно підсилює значення соціально-педагогічної роботи. У Концепції «Нова українська школа» (2016) й Державному стандарті базової середньої освіти (2020) визначено орієнтацію на формування ключових компетентностей, виховання відповідальності, готовності

до співпраці, безпечної поведінки й громадянської активності, що потребує системних соціально-педагогічних впливів у межах шкільної спільноти [16; 6].

Поняття та цільові орієнтири соціально-педагогічної діяльності. У науково-педагогічній літературі соціально-педагогічну діяльність у школі розглядають як професійну діяльність, спрямовану на забезпечення соціально-педагогічної підтримки дитини, оптимізацію умов її соціалізації, розвиток соціальної компетентності, попередження негативних явищ та організацію взаємодії «учень — сім'я — школа — соціальне середовище» [14; 22]. У цьому контексті ключовим є поєднання двох векторів: (1) *підтримувального* (допомога учневі в адаптації, розв'язанні труднощів, захисті прав) і (2) *розвивального* (формування соціальних умінь, комунікативної культури, відповідальної поведінки) [14; 18].

Мета соціально-педагогічної діяльності в ЗЗСО полягає в створенні соціально безпечного, психологічно комфортного та виховно-розвивального середовища, у якому учень може реалізувати потенціал, набути соціально значущого досвіду та сформувати навички конструктивної взаємодії з оточенням. Відповідно, *об'єктом впливу* виступає не лише окремий учень, а й шкільне середовище та система взаємин у ньому; *предметом* — соціально-педагогічні умови, механізми й технології підтримки соціалізації учнів [14; 22].

Основні завдання соціально-педагогічної роботи з учнями. Узагальнення підходів, представлених у навчальних і наукових джерелах, дає підстави виокремити такі типові завдання соціально-педагогічної діяльності в ЗЗСО:

- *діагностичні*: виявлення освітніх і соціальних потреб учнів, умов їхньої адаптації, чинників ризику та ресурсів підтримки [14; 22];
- *профілактичні*: попередження булінгу, насильства, девіантної та ризикованої поведінки, формування навичок безпечної (у т.ч. цифрової) поведінки [9; 10; 16];

- *корекційно-розвивальні*: розвиток соціальних і комунікативних умінь, навичок співпраці, саморегуляції та вирішення конфліктів у групі однолітків [14; 18];
- *консультативні*: індивідуальні й групові консультації для учнів, педагогів і батьків щодо складних ситуацій взаємодії та підтримки дитини [14; 22];
- *координаційні та посередницькі*: організація взаємодії школи з сім'єю та, за потреби, з іншими суб'єктами соціальної підтримки (служби, громада, фахівці) [14; 22];
- *правозахисні*: забезпечення дотримання прав дитини в освітньому середовищі, реагування на випадки дискримінації й порушення прав [9; 10].

Функції соціально-педагогічної діяльності. Зміст соціально-педагогічної діяльності реалізується через взаємопов'язані функції, які в різних працях можуть називатися по-різному, однак у шкільній практиці найчастіше охоплюють такі напрями [14; 22]:

1. *діагностична* (оцінювання потреб, ризиків, ресурсів);
2. *прогностична* (визначення можливих наслідків і планування підтримки);
3. *профілактична* (попередження негативних проявів у поведінці та взаєминах);
4. *корекційно-розвивальна* (формування соціальних і комунікативних навичок);
5. *консультативна* (підтримка учнів, батьків, педагогів);
6. *посередницька/координаційна* (налагодження взаємодії між учасниками освітнього процесу та зовнішніми інституціями);
7. *інформаційно-просвітницька* (підвищення обізнаності щодо прав дитини, ризиків, здорового способу життя, безпеки);
8. *правозахисна* (реагування на порушення прав, сприяння відновленню справедливості) [9; 10].

Принципи організації соціально-педагогічної діяльності. Ефективність соціально-педагогічної роботи в школі значною мірою визначається дотриманням принципів професійної діяльності. Узагальнено до таких принципів можна віднести: *гуманістичну спрямованість, дитиноцентрованість, добровільність участі* (у межах дозволеного шкільними правилами та вимогами безпеки), *конфіденційність* (крім випадків загрози життю/здоров'ю), *системність і комплексність, партнерство зі сім'єю, міждисциплінарність і координацію з педагогічним колективом, опору на ресурси дитини та середовища* [14; 22; 16].

Напрями, форми та методи роботи в ЗЗСО. Соціально-педагогічна діяльність у ЗЗСО здійснюється на кількох рівнях:

- *індивідуальна робота з учнями* (бесіди, консультації, супровід, індивідуальні плани підтримки);
- *групова робота* (тренінги, групові заняття, профілактичні програми, робота з класним колективом);
- *масові та загальношкільні заходи* (просвітницькі акції, тижні безпеки, заходи з формування культури взаємоповаги);
- *робота з батьками* (консультації, батьківські зустрічі, залучення до партнерських практик);
- *робота з педагогічним колективом* (педагогічні консиліуми, методичні рекомендації, спільне планування профілактики та реагування) [14; 22].

Серед методів, які вважаються доцільними для шкільної соціально-педагогічної практики, виокремлюють педагогічне спостереження, анкетування та опитування, аналіз ситуацій (кейси), дискусії, рольові ігри, тренінгові вправи, проектну діяльність, а також елементи медіації як способу відновлення конструктивної взаємодії між учасниками конфлікту [14; 22]. Компетентнісно орієнтовані підходи передбачають перевагу активних і діяльнісних методів, що

дозволяють учням не лише отримувати інформацію, а й відпрацьовувати поведінкові та комунікативні навички в змодельованих ситуаціях [16; 6].

Роль шкільного середовища та взаємодії суб'єктів. Важливою особливістю соціально-педагогічної діяльності є її спрямованість на середовище: шкільні правила, норми взаємодії, комунікаційний клімат, наявність партнерства та механізмів підтримки. Соціально-педагогічна робота в цьому сенсі виконує функцію «підсилювача» ресурсів освітнього середовища: вона координує зусилля педагогів, адміністрації, сім'ї та учнівської спільноти для формування безпечної, доброзичливої та інклюзивної культури взаємин [9; 10; 16].

Узагальнюючи, соціально-педагогічна діяльність із учнями ЗЗСО є цілеспрямованою, системною професійною діяльністю, що поєднує підтримку й розвиток, індивідуальну роботу й середовищні інтервенції, профілактику й реагування на складні випадки. Її зміст визначається нормативними вимогами до освітнього середовища та виховних результатів, а також науковими підходами до соціалізації й підтримки учня в системі взаємодії «школа — сім'я — громада» [9; 10; 14; 22; 16].

Для подальшого дослідження важливо не лише назвати функції соціально-педагогічної діяльності, а й показати, як вони переходять у конкретні дії фахівця в умовах школи. Саме тому доцільно подати узагальнену таблицю, у якій теоретичні функції співвіднесено з практичними завданнями розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів. Такий спосіб подання матеріалу робить логіку першого розділу більш прикладною і готує перехід до емпіричної частини роботи (*таблиця 1.1*).

Таблиця 1.1

Функція	Зміст у шкільному середовищі	Значення для теми дослідження
Діагностична	виявлення труднощів спілкування, взаємодії в групі, конфліктних зон і потреб учнів	допомагає визначити вихідний рівень компетентностей перед формувальною роботою

Функція	Зміст у шкільному середовищі	Значення для теми дослідження
Профілактична	попередження булінгу, ізоляції, агресивної комунікації та порушення правил групової взаємодії	забезпечує безпечний фон для тренінгових занять і цифрових вправ
Розвивальна	створення ситуацій співпраці, діалогу, взаємодопомоги, рефлексії та відповідального вибору	безпосередньо пов'язана з формуванням комунікативних і соціальних умінь
Корекційно-підтримувальна	педагогічний супровід учнів, які мають труднощі у висловленні позиції або включенні в групу	пояснює потребу в інструментах, що знижують бар'єр входу у спілкування
Координаційна	узгодження дій соціального педагога, класного керівника, психолога, батьків та адміністрації	перешкоджає ізолюваному використанню чат-бота без педагогічної системи

Таблиця 1.1. Функції соціально-педагогічної діяльності у розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів

Як видно з *таблиці 1.1*, розвиток комунікативних і соціальних компетентностей не можна звести до окремого заняття або до застосування одного цифрового інструменту. Він є результатом поєднання діагностики, профілактики, тренінгової роботи, підтримки окремих учнів і координації шкільних суб'єктів. У цьому контексті чат-бот може бути лише одним із засобів організації активності, але не самостійним замінником соціально-педагогічної взаємодії.

Такий підхід також відповідає характеру виправлень, внесених у вступ і перші підрозділи: твердження про потенціал технологій подаються не категорично, а через умови, межі й педагогічний супровід. Це важливо для наукової коректності роботи, оскільки предметом дослідження є не технологія сама по собі, а її місце в системі соціально-педагогічної діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз сутності та змісту соціально-педагогічної діяльності з учнями закладів загальної середньої освіти дає підстави стверджувати, що в умовах сучасних реалій інтеграція технологій штучного

інтелекту в соціально-педагогічну діяльність є достатньо потужним засобом розвитку комунікативних та соціальних компетентностей учнів.

1.2. Комунікативні та соціальні компетентності учнів закладів загальної середньої освіти як предмет соціально-педагогічної діяльності

Компетентнісний підхід у сучасній освіті передбачає спрямування освітнього процесу на формування здатності учня застосовувати знання, уміння та ставлення для розв'язання життєвих завдань у різних ситуаціях. У національних нормативних документах і концептуальних засадах реформування школи підкреслено пріоритет розвитку ключових компетентностей, серед яких значуще місце посідають уміння спілкуватися, співпрацювати, відповідально взаємодіяти з іншими та діяти в межах соціальних норм [16; 6]. Відповідно, комунікативні та соціальні компетентності учнів ЗЗСО є не лише освітнім результатом, а й важливим предметом соціально-педагогічної роботи, спрямованої на підтримку соціалізації та гармонійного розвитку дитини.

Поняття «комунікативна компетентність» у контексті шкільної соціально-педагогічної роботи. Комунікативна компетентність розглядається як інтегрована здатність особистості ефективно здійснювати міжособистісне спілкування, добирати адекватні мовленнєві й немовленнєві засоби, розуміти співрозмовника, будувати взаємини та досягати взаєморозуміння. У педагогічному вимірі вона включає вміння слухати й чути, ставити запитання, аргументовано висловлювати позицію, підтримувати діалог, домовлятися та конструктивно реагувати на критику [12; 23]. Для соціального педагога ці компоненти є важливими маркерами адаптації учня в класному колективі та його готовності до взаємодії з однолітками й дорослими.

Особливого значення комунікативні уміння набувають у підлітковому віці, коли змінюється структура соціальних зв'язків і підсилюється потреба в спілкуванні з ровесниками. У цей період активно формуються навички

самопрезентації, здатність брати участь у групових обговореннях, а також уміння вирішувати конфліктні ситуації, що робить комунікативну компетентність одним із провідних чинників соціального благополуччя учня [18; 14].

Соціальна компетентність: зміст і прояви в учнівському середовищі. Соціальна компетентність пов'язана зі здатністю орієнтуватися в соціальних ситуаціях, усвідомлювати соціальні норми та ролі, співпрацювати, брати відповідальність за власні дії, виявляти емпатію й повагу до інших, а також будувати взаємини на засадах взаємної підтримки. У шкільному середовищі вона проявляється в умінні працювати в групі, розв'язувати суперечності без агресії, дотримуватися правил колективу, приймати відмінність та діяти етично [14; 16].

Для соціально-педагогічної діяльності важливо, що соціальна компетентність має не лише індивідуальний, а й середовищний вимір: вона формується через практики взаємодії у класі, досвід співпраці, участь у спільних проєктах, а також через моделі поведінки дорослих у школі. Тому розвиток соціальної компетентності потребує системної роботи, яка охоплює і учнів, і педагогічний колектив, і взаємодію з батьками [22; 16].

Взаємозв'язок комунікативних і соціальних компетентностей. Комунікативна та соціальна компетентності є взаємопов'язаними: якість спілкування впливає на здатність учня включатися в групові процеси, співпрацювати та розв'язувати конфлікти, а соціальна компетентність, своєю чергою, визначає готовність дотримуватися норм і враховувати позицію інших у комунікації. З позицій компетентнісного підходу доцільно розглядати ці компетентності як інтегрований результат розвитку учня, що поєднує когнітивний компонент (знання правил і норм), діяльнісний (уміння взаємодії) та ціннісно-мотиваційний (готовність діяти конструктивно) [15; 16].

Структура компетентностей і показники для оцінювання. Для організації соціально-педагогічної роботи важливо визначити структурні компоненти комунікативних і соціальних компетентностей, які можуть слугувати орієнтирами для діагностики й подальшого розвитку. На практиці зручно виокремлювати такі компоненти:

- *когнітивний*: знання про правила спілкування, соціальні норми, способи розв'язання конфліктів;
- *поведінково-діяльнісний*: уміння вести діалог, слухати, аргументувати, співпрацювати, домовлятися;
- *емоційно-ціннісний*: емпатія, повага, толерантність, відповідальність, здатність до саморегуляції;
- *рефлексивний*: усвідомлення власної ролі в комунікації, здатність аналізувати поведінку та робити висновки для подальшої взаємодії [14; 18].

Відповідні показники можуть оцінюватися за допомогою анкетування, педагогічного спостереження, аналізу участі учня в групових вправах, а також через самооцінювання та рефлексивні завдання. Саме тому в соціально-педагогічній практиці ефективними є тренінгові методи, які дозволяють створювати ситуації взаємодії й відпрацьовувати необхідні навички у безпечному освітньому середовищі [22; 16].

Комунікативні та соціальні компетентності як пріоритет соціально-педагогічних інтервенцій. Для учнів розвиток зазначених компетентностей є особливо актуальним через одночасну зміну навчального навантаження, перехід до більш складних соціальних ролей у класі та підвищення значущості неформальних груп однолітків. Недостатній рівень комунікативних і соціальних компетентностей у цьому віці може проявлятися в труднощах адаптації, конфліктах, соціальній ізоляції або, навпаки, у ризикованих формах поведінки.

Соціально-педагогічна діяльність має реагувати на ці виклики через профілактичні й розвивальні заходи: тренінги спілкування, вправи на співпрацю, розвиток емпатії, формування навичок вирішення конфліктів і культури взаємоповаги [14; 22].

Узагальнюючи, комунікативні та соціальні компетентності учнів ЗЗСО виступають системним результатом розвитку особистості й одночасно практичним об'єктом соціально-педагогічної роботи. Їх формування потребує поєднання діагностики, тренінгових інтервенцій та створення підтримувального шкільного середовища, що забезпечує позитивний досвід взаємодії та соціального навчання [16; 6; 14; 22].

Для уточнення предмета дослідження доцільно розмежувати структурні компоненти комунікативних і соціальних компетентностей, оскільки кожен із них потребує різних методів роботи. Когнітивний компонент пов'язаний із розумінням норм і правил спілкування; діяльнісний — із практичною здатністю діяти у взаємодії; емоційно-ціннісний — із готовністю приймати іншого, співпереживати та відповідально реагувати; рефлексивний — із умінням оцінювати власну поведінку. У таблиці 1.2 ці компоненти подано у зв'язку з можливими проявами у шкільному середовищі.

Таблиця 1.2

Компонент	Прояви комунікативної компетентності	Прояви соціальної компетентності	Орієнтовні методи роботи
Когнітивний	розуміння правил діалогу, активного слухання, коректного запитання	знання групових норм, ролей, правил співпраці та взаємоповаги	обговорення правил, аналіз ситуацій, міні-інструктаж
Діяльнісний	уміння почати розмову, пояснити позицію, поставити уточнення	уміння працювати в групі, розподіляти ролі, допомагати однокласникам	рольові вправи, робота в парах, тренінгові кейси
Емоційно-ціннісний	доброзичливий тон, прийняття іншої думки, саморегуляція в розмові	емпатія, відповідальність, готовність підтримати і не принижувати	рефлексивні вправи, обговорення

Компонент	Прояви комунікативної компетентності	Прояви соціальної компетентності	Орієнтовні методи роботи
			емоцій, правила безпеки
Конфліктологічний	здатність висловити незгоду без агресії, слухати іншу сторону	орієнтація на компроміс, звернення по допомогу, відновлення взаємин	медіаційні елементи, алгоритми дій, моделювання конфлікту
Рефлексивний	усвідомлення сильних і слабких сторін власного спілкування	оцінювання власного внеску в атмосферу класу	щоденник спостережень, самооцінка, підсумкове коло

Таблиця 1.2. Компоненти комунікативних і соціальних компетентностей учнів та їхні поведінкові прояви

Зміст *таблиці 1.2* показує, що обрані в дослідженні показники анкети охоплюють не випадковий набір умінь, а взаємопов'язану структуру компетентностей. Зокрема, твердження про початок розмови, уважне слухання, висловлення думки і незгоди співвідносяться з комунікативним блоком, тоді як твердження про роботу в групі, допомогу однокласникам і комфорт у колективі — із соціальним блоком. Показники, пов'язані з конфліктом, утворюють окрему прикладну площину, оскільки саме конфліктні ситуації найчастіше виявляють реальний рівень сформованості соціальних умінь.

Для учнів таке розмежування має практичну цінність: воно дозволяє не очікувати одномоментного розвитку всіх складових, а планувати роботу поетапно. Наприклад, учень може достатньо добре знати правила поведінки, але не вміти застосувати їх у конфлікті; може бути готовим працювати в групі, але соромитися починати розмову; може високо оцінювати себе до тренінгу, а після рефлексії давати стриманішу самооцінку. Саме ці нюанси надалі важливо враховувати в аналізі результатів.

Таким чином, комунікативні та соціальні компетентності учнів закладів загальної середньої освіти як предмет соціально-педагогічної діяльності є взаємопов'язаними, взаємозалежними, на їх формування та розвиток в умовах

сучасних реалій незаперечно впливає ШІ, що зумовлює актуалізацію дієвих та ефективних технологій штучного інтелекту як інструмент розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів у соціально-педагогічній діяльності.

1.3. Технології штучного інтелекту як інструмент розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів у соціально-педагогічній діяльності

Технології штучного інтелекту (ШІ) у сучасному освітньому дискурсі розглядаються як цифрові засоби, що здатні автоматизувати окремі інтелектуальні операції (обробку інформації, аналіз даних, генерацію текстів/відповідей, підтримку діалогу), а також забезпечувати персоналізовану підтримку навчання й розвитку. Міжнародні документи підкреслюють, що застосування ШІ в освіті має оцінюватися не лише з позицій технологічної новизни, а насамперед з огляду на педагогічну доцільність, безпеку, етичність і рівний доступ учнів до можливостей цифрових інструментів [60; 50; 40]. У цьому підході ШІ розглядається як допоміжний ресурс, що може підсилювати освітні практики, але не замінює відповідальності педагога за зміст, організацію взаємодії та виховний вплив [44; 57].

У межах інструментів ШІ, які використовуються в освіті, виокремлюють різні типи рішень: аналітичні системи (оцінювання/прогнозування), адаптивні середовища навчання, системи підтримки викладача, генеративні інструменти (створення текстів, планів, прикладів), а також діалогові системи — чат-боти. Чат-боти є особливо значущими для соціально-педагогічної діяльності, оскільки їхня основна функція — організація взаємодії у форматі діалогу, що може бути використано для тренування навичок спілкування, рефлексії, формування моделей конструктивної поведінки, опрацювання конфліктних ситуацій і закріплення правил безпечної взаємодії [32; 57].

Під чат-ботом у контексті даного дослідження розуміємо цифровий діалоговий інструмент, який (за заданим сценарієм) підтримує навчально-тренінгову взаємодію з учнем у текстовому форматі, ставить запитання, пропонує ситуації для обговорення, допомагає структурувати відповіді та сприяє рефлексії. На відміну від «вільного» спілкування в соціальних мережах, використання чат-бота в соціально-педагогічній роботі має бути педагогічно керованим: із чітко визначеними правилами, межами, темами, алгоритмами реагування та корекції [60; 40].

Потенціал чат-ботів у соціально-педагогічній діяльності з учнями. Соціально-педагогічна діяльність у ЗЗСО орієнтована на підтримку соціалізації, профілактику ризиків, формування соціально значущих навичок та розвиток конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу [14; 22]. Для учнів характерні інтенсивні зміни у сфері спілкування: підвищується роль групи однолітків, зростає потреба в прийнятті, посилюється чутливість до оцінки, ускладнюються соціальні ролі та норми взаємодії. У таких умовах соціально-педагогічні інтервенції ефективніші тоді, коли вони спираються на активні методи (тренінги, моделювання ситуацій, рольові вправи), що дають учням безпечний простір для відпрацювання навичок [22; 16].

Чат-бот як інструмент ШІ може підсилити ці методи завдяки низці педагогічно корисних можливостей.

1. *Підтримка тренування діалогових умінь.* Для розвитку комунікативної компетентності необхідні повторювані практики: формулювання думки, уточнення, аргументація, розвиток уміння ставити запитання, вести діалог і завершувати його коректно. Чат-бот може пропонувати короткі сценарії спілкування (наприклад: «домовитися про спільне рішення», «відреагувати на критику», «попросити допомогу») та підводити учня до використання конструктивних мовленнєвих стратегій [32; 57].

2. *Моделювання соціальних ситуацій.* У соціально-педагогічній практиці часто застосовують кейси — описані ситуації з життя класу (конфлікт, непорозуміння, груповий тиск, кіберкомунікація). Чат-бот може подати кейс у доступній формі, ставити уточнювальні питання і підтримувати поетапний аналіз: «що сталося», «які емоції», «які варіанти дій», «які наслідки». Така структура допомагає учням формувати соціальну компетентність через аналіз норм і відповідальності [22; 16].
3. *Організація рефлексії.* У розвитку соціальних і комунікативних компетентностей важливим є рефлексивний компонент: усвідомлення власних реакцій, сильних/слабких сторін у спілкуванні, уміння робити висновки. Чат-бот може сприяти короткій рефлексії наприкінці заняття (мікроопитування, «три висновки», «один крок на завтра»), що підвищує усвідомленість і допомагає закріпити результат [44; 32].
4. *Підтримка навчання в темі цифрової взаємодії та безпеки.* Частина соціальних контактів учнів переноситься в цифровий простір, де зростають ризики непорозумінь, кібербулінгу, некоректних висловлювань, порушення приватності. Міжнародні рамки цифрового громадянства та компетентностей підкреслюють потребу формування відповідальної поведінки в цифровому середовищі [35; 36]. Чат-бот може бути інструментом опрацювання правил безпечної комунікації: «не поширювати персональні дані», «перевіряти інформацію», «поважати кордони», «коректно реагувати на провокації» [35; 40].
5. *Доступність і зниження бар'єру входу.* Для частини учнів (особливо сором'язливих або тих, хто переживає соціальну тривожність) взаємодія в текстовому форматі може бути психологічно легшою, ніж публічне висловлювання. Це створює додатковий канал участі, якщо педагог забезпечує правила поваги та підтримки [44; 60]. Водночас у шкільній практиці такий формат не може замінити живого спілкування, а має

використовуватися як «тренажер» і підготовчий етап до групових активностей.

Відтак, чат-боти доцільно розглядати як допоміжний інструмент у соціально-педагогічній діяльності, здатний підтримати тренінгові методи, структурувати рефлексію та забезпечити додаткові практики комунікації. Однак реалізація потенціалу можлива лише за умов педагогічного дизайну, безпеки й етичної керованості використання [60; 50; 40].

Соціально-педагогічні умови ефективного використання чат-ботів у соціально-педагогічній діяльності. Результативність застосування чат-ботів залежить не стільки від «самої технології», скільки від умов її впровадження. У документах UNESCO, OECD та Європейської Комісії підкреслюється необхідність відповідального застосування ШІ в освіті: прозорість, орієнтація на людину, безпека даних, справедливість, недискримінація, наявність педагогічного контролю та оцінювання ефектів [60; 50; 40]. Спираючись на ці підходи й на логіку соціально-педагогічної роботи в школі [14; 22], доцільно виокремити такі умови.

1. *Чітка мета, обмежений навчально-виховний сценарій і правила взаємодії.* Чат-бот має застосовуватися не «для спілкування взагалі», а для конкретних тренінгових задач: розвиток уміння висловлювати прохання, конструктивно реагувати на критику, домовлятися, розв'язувати конфлікт. Для цього формуються правила: не вводити персональні дані, не ображати, не створювати небезпечний контент, повідомляти педагога про тривожні ситуації [40; 35].
2. *Педагогічна модерація й поєднання з груповою роботою.* Соціальні компетентності формуються в реальній взаємодії, тому чат-бот доцільно використовувати як елемент заняття (вступний «розігрів», індивідуальне опрацювання кейсу, рефлексія), після чого результати обговорюються в

групі. Така модель зменшує ризик «замикання» учня лише на цифровому спілкуванні й підсилює перенесення навичок у реальні комунікативні ситуації [22; 44].

3. *Вікова адекватність і мовна доступність.* Для учнів потрібні короткі повідомлення, чіткі інструкції, зрозумілі кейси зі шкільного життя, мінімізація абстрактних термінів. Це підвищує включеність і робить вправи психологічно безпечними [22; 16].
4. *Підтримка цифрових компетентностей та елементів цифрового громадянства.* Використання чат-ботів доцільно поєднувати з короткими модулями про відповідальну цифрову поведінку (коректність, приватність, перевірка інформації, повага до інших). Таке поєднання узгоджується з міжнародними підходами цифрового громадянства й компетентностей [35; 36; 55].
5. *Оцінювання результатів і зворотний зв'язок.* Для соціально-педагогічної діяльності важливо не лише провести заняття, а й зафіксувати зміни в компетентностях: самооцінка, спостереження, результати анкет до/після, аналіз виконання вправ. Саме наявність діагностики та оцінювання дозволяє говорити про ефективність програми, а не про разові активності [22].

Ризики та обмеження використання чат-ботів і шляхи їх мінімізації. Поряд із потенційними перевагами міжнародні рекомендації наголошують на ризиках застосування ШІ в освіті: питання приватності, упереджень, достовірності відповідей, прозорості алгоритмів, а також можливих негативних впливів на автономію учня та його критичне мислення [60; 50; 40]. Для соціально-педагогічної діяльності важливо врахувати ці ризики й вбудувати механізми запобігання.

1. *Ризик недостовірних або небажаних відповідей.* Чат-бот може генерувати помилки або неприйнятний за тоном/змістом текст. Мінімізація:

використання чітких інструкцій і «рамки» для завдань, попередня підготовка шаблонів запитів, обов'язкове правило «перевірки» відповіді через педагога, заборона використовувати чат-бот як джерело «істини» щодо чутливих питань [40; 60].

2. *Ризики приватності та персональних даних.* У роботі з дітьми неприпустимо вводити у чат-бот персональні дані, контактну інформацію, адреси, фото чи інші ідентифікатори. Мінімізація: інструктаж учнів, письмова згода батьків/опікунів (за правилами закладу), використання нейтральних прикладів, заборона обговорення приватних ситуацій із зазначенням конкретних осіб [40; 35].
3. *Нерівність доступу (цифрова нерівність).* Не всі учні мають однакові смартфони або стабільний доступ до інтернету, що може впливати на участь. Дослідження цифрової нерівності підкреслюють, що «доступ» включає не лише наявність пристрою, а й якість підключення, цифрові навички та підтримку [43; 61]. Мінімізація: робота в парах/малих групах (один пристрій на двох), альтернативні офлайн-завдання, узгодження з адміністрацією щодо доступу до Wi-Fi (якщо можливо) [22].
4. *Залежність від підказок і зниження самостійності.* Якщо чат-бот дає готові формулювання, учні можуть копіювати їх без осмислення. Мінімізація: завдання, що вимагають власного вибору й пояснення, обговорення відповідей у групі, вимога додати приклад із власного досвіду (без персональних даних) або перефразувати відповідь своїми словами [22; 16].
5. *Етичні ризики та культура взаємоповаги.* Діалогові інструменти можуть використовуватися для тролінгу, агресивних висловлювань чи провокацій. Мінімізація: правила комунікації, підкріплення нормами шкільної культури, відповідальність за поведінку в цифровому середовищі, акцент на цифровому громадянстві [35; 36].

З огляду на зазначене, в соціально-педагогічній діяльності доцільно застосовувати принцип «керованої інтеграції» чат-бота: технологія використовується як інструмент у межах чітко спроектованої програми, під наглядом педагога, із дотриманням вимог безпеки й етики [60; 40].

Модель інтеграції чат-бота в тренінгові заняття соціально-педагогічного спрямування. Для практичної реалізації потенціалу чат-ботів у роботі з учнями доцільно застосувати поетапну модель інтеграції.

Етап 1. Підготовка (організаційно-нормативний). Визначаються цілі заняття, правила роботи з чат-ботом, обмеження щодо даних, формат використання смартфонів (BYOD), умови безпеки та взаємоповаги. Проводиться короткий інструктаж і встановлюється «кодекс цифрової поведінки» на занятті [35; 40].

Етап 2. Інтерація з чат-ботом (тренінгово-діяльнісний). Учні виконують завдання в чат-боті (короткі кейси, діалоги, вибір стратегії поведінки), отримують структуровані запитання, формують відповіді. Педагог контролює темп, допомагає уточнювати інструкції, запобігає небажаним ситуаціям [22; 44].

Етап 3. Групове обговорення (соціальне навчання). Відповіді учнів (у знеособленому вигляді) обговорюються в групі: які стратегії були ефективними, які наслідки можуть бути, як сформулювати повідомлення більш коректно. Такий етап забезпечує перенесення навичок у реальне спілкування та формує спільні норми взаємодії [22; 16].

Етап 4. Рефлексія та закріплення (оцінювально-рефлексивний). Проводиться коротка рефлексія: що було складно, що вийшло, що учень спробує наступного разу. Можливе коротке підсумкове анкетування або щоденник спостережень для фіксації динаміки [22].

Етап 5. Підсумок і рекомендації (профілактично-розвивальний). Узагальнюються правила конструктивної комунікації, формуються практичні

поради для класу, визначаються подальші кроки. За потреби соціальний педагог планує індивідуальну підтримку окремих учнів [14; 22].

Рисунок 1.1



Рисунок 1.1. Модель інтеграції чат-бота в тренінгові заняття соціально-педагогічного спрямування

Запропонована модель дозволяє поєднати індивідуальну роботу (через чат-бот) із груповим соціальним навчанням, що є принципово важливим для розвитку соціальних і комунікативних компетентностей у шкільному середовищі.

У теоретичному плані важливо розмежовувати навчальний, консультативний і розвивальний режими застосування чат-бота. У межах соціально-педагогічної діяльності пріоритетним є не режим надання готової «правильної» відповіді, а режим педагогічного супроводу, коли цифровий інструмент спонукає учня до осмислення ситуації, порівняння альтернатив і рефлексії щодо наслідків обраної поведінки. Саме тому найбільш виправданими є завдання, у яких чат-бот не «вирішує проблему» за дитину, а допомагає структурувати досвід і мовленнєво оформити власну позицію. Такий підхід узгоджується з ідеєю суб'єктності учня і не підмінює живу професійну взаємодію між педагогом та дитиною [22; 32; 44].

Для учнів особливо значущим є принцип вікової та емоційної доступності завдань. Кейси, що пропонуються в чат-боті, мають спиратися на типові ситуації шкільного життя: непорозуміння в групі, прохання про допомогу, незгоду без образ, розподіл ролей, образливе повідомлення в чаті, потребу вибачитися або пояснити свою позицію. Чим ближчим є сюжет до реального досвіду підлітка, тим вищою є ймовірність, що цифрова взаємодія не залишиться абстрактною вправою, а буде включена в систему практичного соціального навчання [22; 16; 37].

Практична інтеграція чат-бота в заняття потребує чіткої логіки, оскільки без педагогічної рамки цифровий інструмент легко перетворюється на розважальний елемент. На *рисунку 1.2* подано узагальнену схему, яка відображає послідовність переходу від педагогічної мети до рефлексивного закріплення результату.

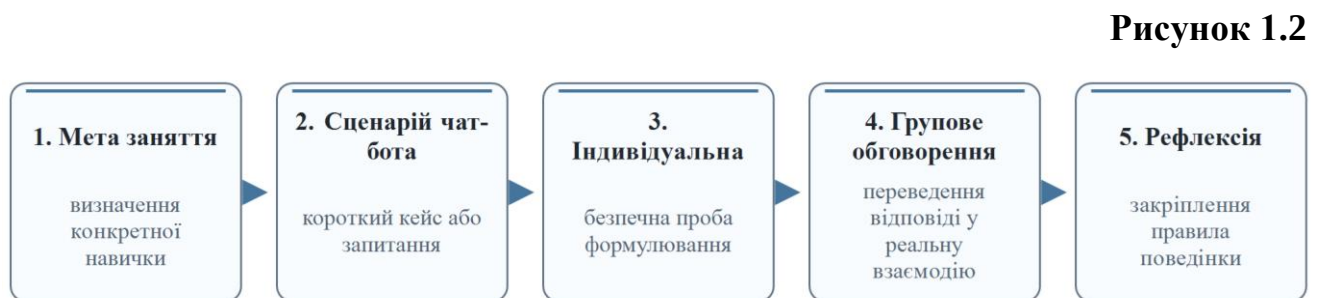


Рисунок 1.2. Логіка педагогічно керованої інтеграції чат-бота у тренінгове заняття

Схема на *рисунку 1.2* підкреслює, що центральною ланкою залишається не відповідь чат-бота, а її подальше педагогічне опрацювання. Учень отримує можливість сформулювати думку в менш напруженому текстовому форматі, але розвиток компетентності відбувається тоді, коли ця відповідь стає предметом групового обговорення, перефразування, порівняння альтернатив і перенесення у реальну поведінку. Саме тому чат-бот доцільно розглядати як проміжну опору між індивідуальною пробою та живою соціальною взаємодією.

Таблиця 1.3

Можливий ризик	Як може проявитися	Педагогічний запобіжник
Формальне копіювання відповіді	учень відтворює готову фразу без розуміння її змісту	вимога пояснити відповідь своїми словами та навести безпечний узагальнений приклад
Підміна живого спілкування	цифрова взаємодія замінює діалог з однолітками	обов'язковий етап парного або групового обговорення після роботи з ботом
Ризик приватності	учень може описати реальний конфлікт із іменами або деталями	інструктаж про заборону персональних даних і використання лише навчальних ситуацій
Недостовірна або невдала відповідь	бот може запропонувати поверхову, неточну чи невідповідну фразу	педагогічна перевірка, колективне редагування і пояснення, що бот не є авторитетом
Цифрова нерівність	частина учнів має гірший доступ до пристрою або інтернету	робота в парах, альтернативні паперові кейси, обмеження часу на цифровий етап

Таблиця 1.3. Ризики використання чат-бота та педагогічні запобіжники

У таблиці 1.3 акцентовано ті *ризики*, які особливо важливі для роботи з дітьми середнього шкільного віку. Їхнє врахування дає змогу уникнути технократичного тлумачення теми і посилює соціально-педагогічний характер дослідження: цифровий інструмент розглядається не як готове рішення, а як ресурс, що потребує правил, меж і професійного супроводу.

Не менш важливим критерієм є мовна організація взаємодії. Відповіді чат-бота мають бути короткими, граматично зрозумілими, без перевантаження термінами, із можливістю подальшого перефразування «своїми словами». Якщо цифровий інструмент продукує надто складні, дорослоцентричні або занадто універсальні формулювання, учень може механічно відтворити їх без реального привласнення змісту. Тому педагогічно доцільною є така модель, за якої будь-яка відповідь чат-бота стає лише проміжним матеріалом для подальшого уточнення, адаптації та обговорення в групі [32; 44; 60].

У соціально-педагогічній перспективі показником успішності інтеграції чат-бота слід вважати не сам факт взаємодії з технологією, а перенесення відпрацьованих стратегій у реальну поведінку: здатність учня спокійніше

починати розмову, ставити уточнювальні запитання, формулювати прохання, домовлятися під час групової роботи, не загострювати конфлікт і звертатися по допомогу в разі потреби. Отже, оцінювати результативність варто за тим, чи стає цифровий інструмент містком до живої комунікації, а не окремим замкненим середовищем [22; 16; 44].

Таким чином, теоретичне підґрунтя дослідження дозволяє розглядати чат-бот як педагогічно потенційний, але методично вимогливий ресурс. Його ефективність не є властивістю технології як такої, а виникає лише за наявності продуманого сценарію, безпечних правил, змістовно релевантних ситуацій і професійної модерації з боку соціального педагога. Саме в такому розумінні можливий коректний перехід від загальних міркувань про ШІ до емпіричної перевірки конкретної програми роботи з учнями [40; 44; 60].

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У першому розділі розкрито теоретичні засади інтеграції технологій штучного інтелекту в соціально-педагогічну діяльність закладів загальної середньої освіти. Встановлено, що соціально-педагогічна діяльність у школі є системною професійною діяльністю, спрямованою на підтримку соціалізації учнів, профілактику ризиків, захист прав дитини та формування соціально безпечного і психологічно комфортного освітнього середовища. Її зміст реалізується через взаємопов'язані завдання (діагностичні, профілактичні, корекційно-розвивальні, консультативні, координаційні та правозахисні) і здійснюється у взаємодії «учень — сім'я — школа — соціальне середовище», що відповідає сучасним вимогам нормативно-правового забезпечення освіти та компетентнісній орієнтації шкільної реформи [6; 9; 10; 16].

З'ясовано, що комунікативні та соціальні компетентності учнів виступають ключовим результатом їхнього особистісного розвитку й одночасно практичним предметом соціально-педагогічної діяльності. Для учнів 6–7 класів розвиток цих компетентностей є особливо актуальним у зв'язку з посиленням ролі групи однолітків, ускладненням соціальних ролей та необхідністю конструктивної взаємодії у шкільному середовищі. Обґрунтовано доцільність використання діяльнісних і тренінгових форм роботи, що забезпечують відпрацювання навичок спілкування, співпраці, саморегуляції та вирішення конфліктів у безпечних умовах [14; 18; 22; 16].

Обґрунтовано, що технології ШІ, зокрема чат-боти, можуть розглядатися як допоміжний інструмент соціально-педагогічної діяльності, здатний підсилити тренінгові методи через моделювання комунікативних і соціальних ситуацій, підтримку рефлексії та надання структурованого зворотного зв'язку. Водночас наголошено, що ефективність використання чат-ботів залежить від педагогічного дизайну, вікової адекватності завдань, модерації та поєднання

цифрової взаємодії з груповим обговоренням. Ураховано також ризики застосування ІІІ (приватність, недостовірність відповідей, цифрова нерівність, етичні виклики), що потребують чітких правил взаємодії, інструктажу та контролю з боку педагога відповідно до міжнародних рекомендацій щодо відповідального використання ІІІ в освіті [40; 50; 60].

Результати теоретичного аналізу підтверджують доцільність подальшого емпіричного дослідження ефективності використання чат-ботів як інструменту розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів у межах соціально-педагогічної діяльності. Це зумовлює необхідність визначення бази й етапів дослідження, добору методів та інструментарію діагностики, а також розроблення й апробації програми тренінгових занять, що становитиме зміст наступного розділу роботи.

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Загальна характеристика бази та етапів дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на перевірку доцільності використання чат-бота на основі технологій штучного інтелекту в соціально-педагогічній діяльності з учнями та на виявлення можливих змін у самооцінці їхніх комунікативних і соціальних компетентностей. Практична частина роботи будувалася відповідно до логіки соціально-педагогічного дослідження: від первинної діагностики й уточнення вихідного стану групи до реалізації розвивальної програми та підсумкового оцінювання її результатів [22; 26].

Базою дослідження стала середня загальноосвітня школа № 6 м. Києва, де в межах виробничої практики було організовано серію тренінгових занять із використанням чат-бота. У дослідженні взяли участь 35 учнів. Така вибірка не претендує на репрезентативність у масштабах усієї системи загальної середньої освіти, проте є достатньою для виявлення типових труднощів і первинної апробації розробленої програми в реальному шкільному середовищі.

Етапи дослідження. На першому, діагностичному етапі, було здійснено аналіз наукових і нормативних джерел, конкретизовано показники комунікативних і соціальних компетентностей учнів та проведено первинне анкетування. Його метою було визначення вихідного рівня самооцінки учнями власних умінь у сфері спілкування, взаємодії в групі та поведінки в конфліктних ситуаціях.

Другий, формувальний етап, передбачав реалізацію програми з чотирьох тренінгових занять. Зміст занять було побудовано так, щоб поєднати індивідуальну взаємодію з чат-ботом, роботу в парах або малих групах,

колективне обговорення та коротку підсумкову рефлексію. Саме таке поєднання, як засвідчують сучасні підходи до соціально-педагогічної роботи, дає змогу переводити цифрову взаємодію у площину реального соціального навчання [22; 37; 44].

На третьому, контрольному етапі, після завершення програми було проведено повторне анкетування учнів та додатково зібрано їхні відгуки щодо зрозумілості, цікавості й корисності роботи з чат-ботом. Отримані результати стали підставою для порівняльного аналізу групових показників до і після участі в програмі, а також для якісної інтерпретації виявлених змін.

Організаційні та етичні умови проведення. Робота з чат-ботом здійснювалася в керованому форматі й не розглядалася як самодостатня активність. Соціальний педагог визначав мету заняття, пояснював правила безпечної цифрової взаємодії, пропонував готові шаблони запитів, модерував обговорення та допомагав учням критично осмислювати отримані відповіді. Така організація відповідає вимозі педагогічного контролю за використанням ШІ в освітньому середовищі [40; 50; 60].

Особлива увага приділялася захисту приватності учнів і профілактиці ризиків. Під час роботи з чат-ботом не передбачалося введення персональних даних, опису конкретних конфліктів із зазначенням імен або поширення приватної інформації. Учні працювали з узагальненими кейсами та навчальними ситуаціями, а ключовим принципом було перенесення уваги з «реальних осіб» на моделі поведінки та способи конструктивної взаємодії [35; 40].

Організацію емпіричного дослідження доцільно подати не лише описово, а й у вигляді послідовності етапів, оскільки саме така форма дозволяє простежити зв'язок між діагностикою, формувальною програмою та аналізом результатів. У *таблиці 2.1* узагальнено завдання кожного етапу, використані методи та очікуваний дослідницький результат.

Таблиця 2.1

Етап	Зміст роботи	Методи та інструменти	Очікуваний результат
Підготовчий	аналіз джерел, уточнення показників компетентностей, добір навчальних кейсів	теоретичний аналіз, планування, узгодження організаційних умов	сформована логіка дослідження та програми занять
Діагностичний	первинне анкетування учнів і фіксація вихідного рівня самооцінки	анкета з 15 шкальних тверджень, педагогічне спостереження	визначено проблемні зони у спілкуванні, груповій взаємодії та конфліктах
Формувальний	проведення чотирьох тренінгових занять із використанням чат-бота	тренінгові вправи, робота з кейсами, чат-бот, групове обговорення	створено умови для актуалізації й тренування соціально-комунікативних умінь
Контрольний	повторне анкетування та збір вражень учнів про роботу з чат-ботом	підсумкова анкета, закриті та відкриті питання	отримано матеріал для порівняльного аналізу
Аналітичний	порівняння результатів до і після програми, інтерпретація кількісних і якісних даних	середні значення, аналіз відкритих відповідей, зіставлення зі спостереженнями	сформульовано обережні висновки щодо доцільності використання інструменту

Таблиця 2.1. Етапи емпіричного дослідження використання чат-бота у соціально-педагогічній діяльності

Подана у *таблиці 2.1* логіка дослідження демонструє, що формувальний етап не був відірваний від діагностики. Навпаки, зміст занять був спрямований на ті вміння, які фіксувалися в анкеті: початок розмови, слухання, висловлення думки, співпраця, допомога однокласникам і конструктивна поведінка у конфлікті. Це підсилює внутрішню узгодженість емпіричної частини роботи.

Водночас, уже на рівні організації дослідження було закладено обмеження, які згодом враховано у висновках: невелика вибірка, короткотривалість програми, відсутність контрольної групи та аналіз переважно групових середніх показників. Така чесність методичного опису є важливою, оскільки не створює ілюзії повного доказу ефективності, а показує апробаційний характер роботи.

2.2. Методи та інструментарій дослідження розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів

Для досягнення мети дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів. Теоретичний аналіз і узагальнення джерел дали змогу визначити зміст досліджуваних компетентностей та окреслити педагогічні умови доцільного використання чат-ботів у роботі з учнями [14; 22; 44]. Емпіричний блок становили анкетування, педагогічне спостереження за перебігом занять, аналіз відповідей учнів у вправах і порівняльний аналіз групових показників до та після реалізації програми.

Анкетний інструментарій. Основним діагностичним інструментом стала авторська анкета самооцінки, побудована за п'ятибальною шкалою, де 1 бал означав низький рівень згоди з твердженням, а 5 балів — високий. До первинної анкети було включено 15 тверджень, що стосувалися трьох змістових блоків: 1) комунікативна взаємодія; 2) соціальна взаємодія в групі; 3) поведінка в конфліктних ситуаціях. Такий підхід дає змогу фіксувати не окрему «загальну компетентність», а структуру взаємопов'язаних умінь, значущих для шкільної соціалізації [15; 14; 36; 62].

До комунікативного блоку було віднесено показники, що відображають уміння розпочинати розмову, уважно слухати співрозмовника, чітко висловлювати власну думку, ставити запитання та коректно висловлювати незгоду. Соціальний блок охоплював взаємодію в групі, врахування думки інших, готовність допомагати однокласникам, комфорт у колективі та дотримання правил спільної роботи. Блок конфліктної взаємодії містив показники, пов'язані з умінням пояснювати власну позицію, слухати іншу сторону, шукати компроміс, звертатися по допомогу до дорослого та зберігати нормальні стосунки після конфлікту.

Підсумкова анкета містила той самий тематичний блок із 15 шкальних тверджень, що забезпечувало загальну зіставність результатів, а також 5 додаткових питань про досвід роботи з чат-ботом. Водночас у вихідному файлі підсумкового анкетування один із пунктів соціального блоку був технічно продубльований, тому результати цього блоку інтерпретувалися з урахуванням зазначеної неузгодженості. Три додаткові питання були закритими і стосувалися зрозумілості користування, зацікавленості у виконанні завдань та відчуття користі для розуміння правил спілкування. Ще два питання були відкритими і дозволяли учням вільно назвати те, що їм найбільше сподобалося, а також висловити побажання щодо покращення роботи з інструментом.

Спосіб опрацювання результатів. Кількісне опрацювання результатів здійснювалося через визначення середніх групових показників за кожним твердженням і за трьома змістовими блоками загалом. Оскільки анкети не містили персональних ідентифікаторів для формування індивідуальних парних профілів, аналіз проводився на рівні групових середніх значень, а не на рівні персональної динаміки кожного учасника. Відповідно, отримані дані відображають зміну групового фону самооцінки, а не статистично доведену індивідуальну зміну кожного учня.

Якісне опрацювання передбачало аналіз відкритих відповідей учнів і педагогічних спостережень за тим, як вони включалися в роботу, чи потребували додаткових пояснень, як реагували на сценарії чат-бота та наскільки успішно переносили цифрові підказки у спільне обговорення. Поєднання кількісних і якісних даних дало змогу не обмежуватися лише середніми балами, а побачити також рівень включеності учнів і педагогічну доцільність обраного формату [26; 37].

Водночас методика дослідження має певні обмеження. По-перше, анкета фіксує самооцінку, яка є чутливою до ситуативних чинників і рівня

рефлексивності учня. По-друге, короткотривалість формувального етапу не дає змоги очікувати глибоких і стабільних змін за всіма показниками. По-третє, відсутність контрольної групи обмежує можливість категорично пов'язувати всі виявлені зрушення лише з використанням чат-бота. По-четверте, у підсумковому анкетуванні один із соціальних показників має технічну неузгодженість у вихідному файлі, що також звужує точність прямого зіставлення. Саме тому подальша інтерпретація результатів має бути обережною та педагогічно виваженою.

З методичної точки зору важливо, що зміст анкети було співвіднесено не з випадковим переліком умінь, а з трьома логічно пов'язаними блоками компетентностей: комунікативним, соціально-інтеракційним і конфліктологічним. Така структура забезпечувала змістову валідність інструменту: твердження охоплювали саме ті вміння, на які була спрямована формувальна програма. Хоча анкета не претендує на статус стандартизованої психодіагностичної методики, для цілей навчально-педагогічної апробації вона є доречною, оскільки дозволяє фіксувати динаміку самооцінки за ключовими параметрами поведінки в класному середовищі [15; 14; 36; 62].

Надійність інтерпретації підсилювалася тим, що кількісні дані не розглядалися ізольовано. У процесі занять соціальний педагог спостерігав, як учні включалися в роботу, чи могли вони пояснити свій вибір, наскільки самостійно формулювали відповіді та чи переносили цифрові підказки в усне обговорення. Саме така триангуляція джерел інформації — анкетування, спостереження і відкритих відповідей — є особливо важливою для досліджень, де предметом виступають не лише знання, а й способи соціальної поведінки та комунікації [26; 37; 44].

Організація дослідження також вимагала врахування шкільного контексту. Робота зі смартфонами могла створювати як додаткові можливості для

залучення, так і ризики відволікання, нерівності доступу або технічних труднощів. Тому принципово важливими були короткий інструктаж перед завданням, використання конкретних і обмежених за часом сценаріїв, робота в парах або малих групах за потреби, а також постійна присутність педагога як модератора процесу. Це зменшувало ймовірність того, що цифровий інструмент витіснить колективну мету заняття [22; 35; 40].

З огляду на зазначене, результати дослідження доцільно трактувати як дані апробаційного, а не підсумково-доказового рівня. Вони дають змогу оцінити практичну здійсненність програми, побачити характер реакції учнів на новий формат роботи й зафіксувати напрями можливої динаміки, але не дають підстав для широких узагальнень на всі категорії учнів. Саме така позиція відповідає вимозі наукової обережності й дозволяє коректно перейти до опису самої програми формувального етапу [22; 26; 37].

Для кращої прозорості методики доцільно окремо показати, як твердження анкети співвідносилися зі змістовими блоками компетентностей. Це важливо тому, що у третьому розділі результати аналізуються не лише за загальним середнім балом, а й за блоками. У *таблиці 2.2* подано матрицю діагностичного інструментарію.

Таблиця 2.2

Блок анкети	Номери тверджень	Що фіксується	Зв'язок із програмою занять
Комунікативна взаємодія	1–5	початок розмови, слухання, висловлення думки, запитання, коректна незгода	перше заняття та вправи на діалогові формулювання
Соціальна взаємодія в групі	6–10	готовність працювати разом, враховувати думку інших, допомагати, дотримуватися правил	друге заняття, групові кейси й пам'ятка команди
Поведінка у конфліктних ситуаціях	11–15	пояснення позиції, слухання іншої сторони, пошук компромісу, звернення по допомогу	третє заняття, алгоритми безпечного реагування і «Я-повідомлення»

Блок анкети	Номери тверджень	Що фіксується	Зв'язок із програмою занять
Сприйняття чат-бота	16–18	зрозумілість, цікавість, суб'єктивна користь інструменту	підсумкова рефлексія після завершення програми
Відкриті відповіді	19–20	що сподобалося, які є побажання щодо покращення	якісне уточнення кількісних результатів

Таблиця 2.2. Матриця діагностичного інструментарію дослідження

Як видно з *таблиці 2.2*, кожен блок анкети має прямий зв'язок із певною частиною формульованої програми. Це дозволяє надалі зіставляти динаміку не абстрактно, а з урахуванням того, які саме навички були предметом тренінгової роботи. Так, якщо позитивні зрушення виявляються саме в показниках, які активно відпрацьовувалися на заняттях, їх можна обережно інтерпретувати як педагогічно значущі, навіть якщо загальний середній бал не демонструє вираженого зростання.

Окремо слід підкреслити, що анкета була інструментом самооцінки, а не стандартизованою психодіагностичною методикою. Це не зменшує її навчально-дослідницької цінності, але визначає межі інтерпретації: отримані бали показують, як учні оцінюють себе, а не об'єктивно вимірюють усі аспекти їхньої поведінки. Саме тому в роботі використано обережні формулювання і поєднано кількісні дані з педагогічним спостереженням.

2.3. Програма тренінгових занять із використанням чат-ботів у соціально-педагогічній діяльності

Програма формульованого етапу складалася з чотирьох тренінгових занять тривалістю 40–45 хвилин кожне. Її метою було створення безпечного, зрозумілого для учнів простору, у якому чат-бот виступав не «замінником педагога», а допоміжним інструментом моделювання ситуацій спілкування, формулювання відповідей, групового аналізу й короткої рефлексії.

Зміст і логіка занять. Перше заняття «Я і спілкування: як ми говоримо і слухаємо» було спрямоване на розвиток базових комунікативних умінь. Учні аналізували причини непорозумінь, отримували від чат-бота приклади ввічливого початку розмови та способів коректної незгоди, а далі в груповому обговоренні переосмислювали ці варіанти та пристосовували їх до зрозумілої для себе мови. Основний акцент робився на активному слуханні, знятті комунікативної напруги й доборі фраз без агресії.

Друге заняття «Спілкування в групі: як домовлятися та співпрацювати» було зорієнтоване на соціальну взаємодію. Учні працювали з кейсами про нерівномірний розподіл ролей у команді, суперечки за лідерство й необхідність домовлятися про спільне рішення. Чат-бот надавав варіанти можливих дій, після чого групи критично обговорювали їх та формулювали власні правила співпраці. Підсумком заняття стала «Пам'ятка команди», що мала практичну цінність для класної взаємодії.

Третє заняття «Конфлікт — не сварка: як вирішувати складні ситуації» стосувалося конфліктної взаємодії, емоційної регуляції та відповідальної поведінки. За допомогою чат-бота учні працювали з алгоритмами безпечної реакції на образу, вчилися формулювати «Я-повідомлення», розрізняти конструктивні й ризиковані стратегії поведінки, а в колективному аналізі порівнювали наслідки різних рішень. У результаті було сформовано узагальнений алгоритм «Стоп — Подумай — Скажи/Дій».

Четверте заняття «Підсумок: чому я навчився(лася) і як це використаю» виконувало рефлексивно-закріплювальну функцію. Учні оцінювали, що саме змінилося у їхньому спілкуванні, визначали сильні сторони й труднощі, а також готувалися до повторного анкетування. Чат-бот використовувався як інструмент м'якої самооцінки та підбиття підсумків, після чого педагог переводив індивідуальні відповіді в колективне обговорення набутого досвіду.

Педагогічна роль чат-бота в програмі. У межах програми чат-бот виконував кілька взаємопов'язаних функцій: мотиваційну, сценарну, рефлексивну та допоміжно-консультативну. Він підвищував інтерес учнів до вправ, пропонував короткі й конкретні варіанти відповідей, допомагав структурувати проблему та запускав подальше обговорення. Однак саме педагог визначав змістову рамку, коригував неточні або поверхові формулювання, ставив уточнювальні запитання та переводив цифрові відповіді у площину реальної соціальної практики [32; 44; 60].

Отже, програма не зводилася до «спілкування з ботом», а поєднувала цифровий інструмент із тренінговими методами соціально-педагогічної роботи. Очікуваним результатом було не тільки ситуативне зацікавлення новим форматом, а насамперед актуалізація в учнів досвіду конструктивного спілкування, більша усвідомленість власних дій і формування готовності переносити відпрацьовані моделі поведінки у шкільне повсякдення.

Логіка програми будувалася за принципом поступового ускладнення соціальної взаємодії: від базових комунікативних дій до групової співпраці, конфліктної взаємодії та підсумкової рефлексії. Така послідовність є педагогічно виправданою, оскільки дозволяє спочатку актуалізувати простіші мовленнєві дії, далі перевести їх у простір взаємодії з однолітками, а потім відпрацювати використання цих умінь у складніших емоційно насичених ситуаціях. У такий спосіб кожне наступне заняття не дублювало попереднє, а розширювало сферу застосування вже актуалізованих навичок [22; 16; 37].

Тривалість 40–45 хвилин і компактний формат програми відповідали реальним організаційним можливостям шкільного розкладу та умовам виробничої практики. Водночас у дослідницькій логіці такий формат слід розглядати саме як первинну апробацію, а не як завершений цикл формування компетентностей. Для соціально-педагогічної роботи це важливо, адже навіть

коротка програма може показати, чи сприймається інструмент учнями, які завдання викликають відгук і які теми є найбільш чутливими для групи, але для стійких змін зазвичай потрібна триваліша та ритмічніша робота [22; 37; 44].

Принциповою перевагою програми було те, що цифрова взаємодія не завершувалася відповіддю чат-бота. Кожне заняття містило етап колективного осмислення: учні порівнювали варіанти формулювань, обговорювали, які відповіді є прийнятними, а які потребують корекції, і вчилися адаптувати запропоновані моделі до власного стилю спілкування. Саме ця ланка групового аналізу робила програму не технократичною, а соціально-педагогічною за змістом, оскільки переносила акцент із «отримання відповіді» на формування способу дії [22; 16; 44].

Очікуваними результатами програми були не лише зміни в анкетних балах, а й поява поведінкових маркерів: готовності брати слово в обговоренні, спокійніше реагувати на незгоду, звертатися до однокласника по допомогу, аргументувати позицію без образ, критично ставитися до готових цифрових підказок. Для соціального педагога саме такі маркери мають першорядне значення, бо вони показують, чи набуває учень досвіду конструктивної взаємодії, який можна закріплювати у подальшій роботі [14; 22; 37].

Таким чином, практична цінність програми полягає не лише в її використанні в межах цього дослідження, а й у можливості подальшого відтворення в роботі соціального педагога, класного керівника або фахівця психологічної служби. За потреби окремі вправи можуть бути адаптовані до тем профілактики булінгу, безпечної цифрової комунікації, розвитку емпатії чи командної взаємодії. Це робить програму відкритою до масштабування, але лише за умови збереження її ключового принципу: чат-бот виступає допоміжним інструментом, а не центром педагогічного впливу [22; 16; 35].

Зміст програми доцільно подати також у вигляді методичної таблиці, оскільки вона показує не тільки назви занять, а й очікувані компетентнісні результати. Такий формат полегшує відтворення програми у практичній роботі соціального педагога і робить опис формувального етапу більш завершеним.

Таблиця 2.3

Заняття	Основна мета	Роль чат-бота	Очікуваний результат
1. Я і спілкування	актуалізувати базові правила діалогу та активного слухання	пропонує приклади початку розмови, уточнення і коректної незгоди	учні тренують безпечні мовленнєві формули
2. Спілкування в групі	розвивати здатність домовлятися і виконувати правила спільної роботи	подає кейси про розподіл ролей і варіанти дій у команді	учні формулюють правила співпраці та взаємодопомоги
3. Конфлікт — не сварка	відпрацювати алгоритм конструктивної реакції у складній ситуації	моделює конфліктні кейси і допомагає будувати «Я-повідомлення»	учні розрізняють конструктивні та ризиковані стратегії
4. Підсумок і рефлексія	закріпити досвід і підготувати учнів до повторної самооцінки	ставить рефлексивні питання і допомагає назвати власний висновок	учні усвідомлюють, які дії можна перенести у повсякденне спілкування

Таблиця 2.3. Методична характеристика тренінгової програми з використанням чат-бота

Таблиця 2.4

Учасник / ресурс	Основні дії	Педагогічне значення
Соціальний педагог	планує заняття, пояснює правила, модерує обговорення, коригує відповіді	забезпечує безпеку, вікову адекватність і соціально-педагогічний зміст роботи
Учні	виконують завдання, формулюють відповіді, обговорюють варіанти дій, рефлексують	набувають досвіду діалогу, співпраці та відповідального вибору
Чат-бот	подає короткі кейси, приклади формулювань і рефлексивні запитання	створює додаткову опору, але не замінює живої взаємодії
Класна група	порівнює відповіді, виробляє спільні правила, підтримує безпечний простір	переводить індивідуальну цифрову відповідь у колективне соціальне навчання
Шкільне середовище	закріплює правила у щоденній взаємодії, підтримує культуру поваги	дозволяє переносити тренінгові результати за межі окремого заняття

Таблиця 2.4. Ролі учасників під час тренінгових занять із чат-ботом

Таблиці 2.3 і 2.4 уточнюють практичну організацію програми та показують, що чат-бот був вбудований у ширшу тренінгову структуру. Завдяки цьому цифровий інструмент не перетворювався на самоціль: його функція полягала в ініціюванні ситуації, наданні прикладів і підтримці рефлексії, тоді як змістовне засвоєння відбувалося через дії учнів і модерацію педагога.

Отже, для подальшого використання програми в закладі освіти важливо зберігати її гнучкість. Якщо клас має виражені труднощі з конфліктами, третє заняття можна розширити додатковими вправами на медіацію; якщо проблемною є пасивність учнів, доцільно посилити перший і четвертий блоки; якщо є ризики цифрової нерівності, частину завдань можна виконувати офлайн. Така адаптивність відповідає реальним умовам соціально-педагогічної роботи.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У другому розділі обґрунтовано організацію та методика емпіричного дослідження використання чат-бота на основі технологій ШІ в соціально-педагогічній діяльності з учнями. Визначено базу дослідження, охарактеризовано його етапи та уточнено організаційні й етичні умови проведення роботи в шкільному середовищі.

Показано, що для діагностики динаміки комунікативних і соціальних компетентностей доцільним є використання поєднання кількісних і якісних методів: анкетування, педагогічного спостереження та порівняльного аналізу. Розроблений інструментарій охоплює основні аспекти комунікативної взаємодії, групової співпраці та поведінки в конфлікті, а також дозволяє додатково оцінити сприйняття учнями самого формату роботи з чат-ботом.

Формувальний етап реалізовано через програму з чотирьох тренінгових занять, у якій чат-бот виконував допоміжну роль у моделюванні ситуацій, наданні прикладів відповідей і підтримці рефлексії. Водночас центральною залишалася педагогічна модерація, що забезпечувала вікову адекватність завдань, безпечність використання інструменту та перенесення отриманого досвіду у реальне спілкування. Це створює підстави для подальшого аналізу фактичних результатів дослідження.

РОЗДІЛ III. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ III

3.1. Аналіз результатів первинного анкетування учнів

Первинне анкетування дало змогу зафіксувати вихідний стан самооцінки комунікативних і соціальних компетентностей учнів до початку формувальної програми. Загальний середній показник за 15 шкальними твердженнями становив 3,59 бала з 5 можливих, що свідчить про переважно середній або наближений до достатнього рівень самооцінки групи. Отже, учні загалом не оцінювали власне спілкування як проблемне, однак їхні відповіді також не дають підстав говорити про стабільно високий рівень сформованості відповідних умінь.

Найвищі середні значення на первинному етапі були пов'язані з умінням працювати в групі з іншими учнями (3,91), уважно слухати співрозмовника (3,86), шукати компроміс, а не сварку (3,86), намагатися зберігати нормальні стосунки після конфлікту (3,77) та дотримуватися правил під час спільної роботи (3,71). Такі результати дають підстави припускати, що для більшості учнів звичними є базові норми шкільної взаємодії та готовність орієнтуватися на групові правила.

Водночас нижчі середні бали було зафіксовано за твердженнями, що стосуються допомоги однокласникам у складній ситуації (3,11), вміння не боятися ставити запитання (3,26), звертатися по допомогу до дорослого під час конфлікту (3,34), спокійно пояснювати власну позицію в конфлікті (3,43) та легко починати розмову з однокласниками (3,60). Це дає змогу побачити типову для підліткового віку суперечність: на рівні загальних норм учні орієнтуються на співпрацю, але в ситуаціях особистого висловлення, прохання про допомогу або відкритого відстоювання позиції почуваються менш упевнено.

Таким чином, результати первинного анкетування підтвердили актуальність формувальної програми. Для групи виявилися найбільш значущими саме ті аспекти, які пов'язані з ініціюванням спілкування, безпечним самовираженням, допомогою одноліткам і конструктивною поведінкою в конфлікті. Саме на ці зони й було спрямовано зміст тренінгових занять із використанням чат-бота.

3.2. Динаміка розвитку комунікативних і соціальних компетентностей учнів у процесі використання чат-ботів

Підсумкове анкетування показало, що після завершення програми загальний середній показник за 15 шкальними твердженнями становив 3,47 бала. Порівняно з первинним етапом (3,59) це означає відсутність однозначного кількісного зростання групової самооцінки. Таким чином, результати не дозволяють стверджувати про стійкий позитивний ефект програми за всіма показниками лише на підставі середніх балів.

Аналіз за трьома змістовими блоками також засвідчив змішану динаміку. У комунікативному блоці середній показник змінився з 3,56 до 3,48 бала, у блоці соціальної взаємодії — з 3,61 до 3,46 бала, у блоці конфліктної взаємодії — з 3,61 до 3,47 бала. Усі три блоки демонструють не різке падіння, а радше невелике зниження групової самооцінки, що потребує обережної інтерпретації та зіставлення з якісними спостереженнями.

Водночас за окремими твердженнями було зафіксовано позитивні зрушення. Зокрема, зросли показники легкості починати розмову з однокласниками (+0,26), готовності допомагати однокласникам (+0,18), уміння слухати іншу сторону перед відповіддю в конфліктній ситуації (+0,17), здатності спокійно пояснювати власну позицію в конфлікті (+0,06) та легкості роботи в групі (+0,03). Саме ці зміни найбільше узгоджуються зі змістом проведених

тренінгових вправ, у яких відпрацьовувалися діалог, взаємодопомога й алгоритми конструктивної реакції.

Найпомітніше зниження виявлено за показниками комфорту в класному колективі ($-0,57$), орієнтації на компроміс ($-0,52$), дотримання правил спільної роботи ($-0,28$), збереження нормальних стосунків після конфлікту ($-0,26$) та спокійного висловлення незгоди ($-0,20$). Такі результати не обов'язково означають фактичне погіршення поведінки. Імовірніше, вони можуть свідчити про те, що після участі в програмі учні почали критичніше та реалістичніше оцінювати власні комунікативні дії. Це є інтерпретацією, а не прямим доведеним фактом, однак вона узгоджується з логікою рефлексивних занять, де увага спеціально акцентувалася на типових труднощах спілкування.

Додаткові відповіді учнів щодо самого інструменту також уточнюють характер отриманих результатів. Більшість опитаних (31 із 35; 88,6 %) зазначили, що їм було зрозуміло, як користуватися чат-ботом. Для 23 учнів (65,7 %) виконання завдань із чат-ботом було цікавим, ще 9 учнів (25,7 %) відповіли «іноді». Проте лише 16 учнів (45,7 %) прямо вказали, що чат-бот допоміг краще зрозуміти, як спілкуватися з іншими, 8 учнів (22,9 %) обрали відповідь «частково», а 11 учнів (31,4 %) — «ні». Отже, інструмент виявився зрозумілим і переважно привабливим, але його суб'єктивно відчутний розвивальний ефект для учнів був неоднаковим.

Відкриті відповіді підтвердили, що учнів приваблювали новизна формату, наявність ідей і можливість отримати швидку відповідь. Разом із тим серед побажань фігурували потреба в більшій зручності, кращій структурованості взаємодії, більшій кількості варіантів або «кнопок», а також загальна невизначеність щодо того, що саме варто покращити. Це свідчить про те, що чат-бот сприймався радше як цікавий допоміжний інструмент, ніж як самостійний фактор глибокої поведінкової зміни.

З огляду на наведене доцільно зробити висновок, що короткотривала програма з використанням чат-бота не забезпечила вираженого й однорідного кількісного зростання самооцінки комунікативних і соціальних компетентностей, проте продемонструвала часткові позитивні зрушення за низкою показників та підтвердила можливість залучення учнів до рефлексивної роботи через цифровий інструмент. Отже, ефективність такої інтеграції слід оцінювати не лише за середніми балами, а й за педагогічною доцільністю, рівнем включеності учнів та якістю подальшого групового опрацювання результатів.

Для наочності кількісні результати доцільно подати в таблицях, оскільки суцільний текстовий опис не дозволяє швидко побачити характер динаміки. У *таблиці 3.1* подано узагальнені середні значення за трьома змістовими блоками анкети.

Таблиця 3.1

Блок компетентностей	До програми	Після програми	Динаміка	Інтерпретація
Комунікативна взаємодія	3,56	3,48	–0,08	незначне зниження групової самооцінки, що потребує якісного пояснення
Соціальна взаємодія в групі	3,62	3,46	–0,16	помірне зниження, імовірно пов'язане з критичнішим самооцінюванням
Поведінка у конфліктних ситуаціях	3,61	3,47	–0,14	відсутність однорідного кількісного зростання за блоком
Загальний орієнтир	3,59	3,47	–0,12	результат не дає підстав для категоричного висновку про доведену ефективність

Таблиця 3.1. Динаміка середніх показників за блоками компетентностей

Як видно з *таблиці 3.1*, загальна динаміка не є лінійно позитивною. Саме тому в роботі недоцільно використовувати формулювання на кшталт «доведено ефективність програми» без уточнень. Коректніше говорити про частково підтверджену педагогічну доцільність і про локальні позитивні зміни за окремими показниками, які безпосередньо відпрацьовувалися під час занять.

Таблиця 3.2

№	Показник	До	Після	Динаміка
1	Мені легко починати розмову з однокласниками	3,60	3,86	+0,26
2	Я вмію уважно слухати співрозмовника, не перебиваючи його	3,86	3,71	-0,15
3	Я можу чітко висловити свою думку словами	3,51	3,34	-0,17
4	Я не боюся ставити запитання, якщо чогось не розумію	3,26	3,11	-0,15
5	Я можу спокійно висловити незгоду з думкою іншого	3,57	3,37	-0,20
6	Я легко працюю в групі з іншими учнями	3,91	3,94	+0,03
7	Я намагаюся враховувати думку інших під час спільної роботи	3,83	3,71	-0,12
8	Я допомагаю однокласникам, якщо бачу, що їм важко	3,11	3,29	+0,18
9	Я відчуваю себе комфортно у колективі класу	3,51	2,94	-0,57
10	Коли я працюю з іншими учнями, я не заважаю іншим і виконую домовлені правила	3,71	3,43	-0,28
11	Я намагаюся спокійно пояснити свою позицію у конфліктній ситуації	3,43	3,49	+0,06
12	Я слухаю іншу сторону перед тим, як відповідати	3,63	3,80	+0,17
13	Я шукаю компроміс, а не сварку	3,86	3,34	-0,52
14	Я можу звернутися по допомогу до дорослого, якщо не можу вирішити конфлікт самостійно	3,34	3,23	-0,11
15	Після конфлікту я намагаюся зберегти нормальні стосунки	3,77	3,51	-0,26

Таблиця 3.2. Порівняння середніх значень за окремими твердженнями анкети

Дані таблиці 3.2 підтверджують змішаний характер результатів. Найбільш помітні позитивні зміни стосуються початку розмови, допомоги однокласникам, слухання іншої сторони та спокійного пояснення позиції. Ці показники мають безпосередній зв'язок зі змістом тренінгових завдань, тому їх можна розглядати як педагогічно значущі. Водночас зниження за низкою пунктів не дозволяє робити надмірно оптимістичні висновки.

Особливо обережно слід тлумачити зниження показника комфорту в колективі та орієнтації на компроміс. У межах короткої програми такі зміни можуть бути пов'язані не лише з реальним погіршенням взаємодії, а й із тим, що учні після обговорення складних ситуацій почали критичніше оцінювати власну поведінку та атмосферу в класі. Однак ця інтерпретація потребує додаткового підтвердження спостереженням, тому в роботі вона подається як припущення, а не як доведений факт.

3.3. Узагальнення результатів дослідження та їх інтерпретація

Узагальнення результатів дослідження дає підстави вважати, що інтеграція чат-бота у соціально-педагогічну діяльність з учнями є організаційно можливою та педагогічно виправданою за певних умов, але не повинна розглядатися як самодостатній засіб автоматичного розвитку комунікативних і соціальних компетентностей. Отримані дані переконують, що технологія ШІ може підсилювати окремі елементи тренінгової роботи, насамперед моделювання ситуацій, запуск рефлексії та зниження бар'єру входу у вправу.

Разом із тим результати свідчать, що провідним чинником залишався не сам чат-бот, а спосіб педагогічної організації діяльності навколо нього. Там, де відповіді чат-бота ставали лише початком для подальшого аналізу, порівняння, обговорення і перефразування «своїми словами», цифровий інструмент мав реальний розвивальний потенціал. Якщо ж взаємодія з ботом обмежувалася лише отриманням готової відповіді, розвивальний ефект суттєво зменшувався. Це узгоджується з міжнародними підходами до відповідального використання ШІ в освіті, які наголошують на людяно-центрованому характері технологій та необхідності педагогічної модерації [40; 51; 60].

Інтерпретуючи виявлену змішану динаміку, слід враховувати кілька чинників. По-перше, чотири заняття є достатніми для первинної апробації, але недостатніми для стійкого формування складних соціальних умінь. По-друге, сама участь у тренінгах і обговорення труднощів може робити самооцінку учнів менш поверховою і більш вимогливою. По-третє, частина компетентностей проявляється не стільки в анкетній самооцінці, скільки у реальній поведінці, яка потребує тривалішого педагогічного спостереження. Саме тому подальші дослідження доцільно будувати на довшій програмі, ширшій вибірці та поєднанні самооцінки з експертною оцінкою педагога.

Для соціально-педагогічної практики результати мають прикладне значення. Вони показують, що чат-бот може бути ефективним як інструмент «розігріву» заняття, опрацювання кейсів, створення альтернативних формулювань, підготовки до дискусії та рефлексії наприкінці роботи. Особливо цінним це є для учнів, яким складно одразу включитися в усне спілкування. Водночас використання технології потребує чітких правил, вікової адаптації змісту, обмеження ризиків приватності та постійного педагогічного супроводу.

Співвіднесення отриманих даних із сучасними підходами до використання ІІІ в освіті дозволяє точніше інтерпретувати результат. У міжнародних оглядах неодноразово підкреслюється, що короткі інтервенції з використанням цифрових інструментів частіше дають швидкий ефект на рівні зацікавленості, включеності та зниження тривоги входу в завдання, ніж на рівні стійкої зміни соціальної поведінки або самооцінки складних компетентностей. Отже, відсутність різкого кількісного зростання в цьому дослідженні не суперечить загальній логіці попередніх праць, а радше підтверджує, що формування комунікативних і соціальних умінь потребує довшої, повторюваної та контекстно вбудованої практики [40; 44; 50; 60].

Окремої уваги потребує феномен зниження частини самооцінок після проходження програми. У педагогічних і психологічних дослідженнях подібна динаміка інколи трактується не як негативний ефект навчання, а як ознака зростання усвідомленості. Коли учень починає краще розуміти, з яких саме дій складається конструктивне спілкування, він може оцінювати себе менш поблажливо й менш стереотипно. У цьому випадку нижчий бал не завжди означає гіршу поведінку; інколи він свідчить про перехід від поверхової впевненості до більш реалістичної самооцінки власних умінь.

Водночас для інтерпретації важливо не загубити ті позитивні зрушення, які співпали зі змістом тренінгової роботи. Зростання показників ініціювання

розмови, готовності допомагати, уважного слухання іншої сторони та спокійнішого пояснення позиції у конфлікті є педагогічно значущим, оскільки саме ці вміння безпосередньо відпрацьовувалися через кейси, алгоритми, приклади відповідей і групове переосмислення. Це означає, що програма впливала насамперед на ті компоненти, які були предметом цілеспрямованої практики, а не на всю сукупність соціально-комунікативних характеристик відразу.

Показники зі зниженням також потребують диференційованого читання. Наприклад, нижча оцінка власного комфорту в колективі або орієнтації на компроміс може відображати те, що під час занять учні навчилися краще розрізняти ідеальний та реальний способи взаємодії. Крім того, анкетне опитування фіксує узагальнений образ себе, який у підлітковому віці є мінливим і залежить від поточних міжособистісних подій у класі. Саме тому одні лише анкети не можуть вичерпно показати зміну поведінки, а мають розглядатися в поєднанні зі спостереженням і контекстом проведення занять.

Позитивне сприйняття самого формату роботи з чат-ботом є окремим і важливим результатом. Для соціально-педагогічної практики інструмент має бути не лише теоретично перспективним, а й прийнятним для учнів. Високий відсоток зрозумілості користування і переважно позитивні враження від виконання завдань засвідчують, що чат-бот може виконувати функцію безпечного «входу» у розмову про складні теми. Особливо це важливо для тих підлітків, які в умовах традиційного фронтального обговорення залишаються пасивними або бояться помилитися.

Разом із тим результати показують, що ефективність цифрового інструменту прямо залежить від того, як саме його вбудовано в педагогічну взаємодію. Якщо чат-бот використовується лише як генератор швидких порад, його розвивальний потенціал обмежений. Якщо ж він стає підставою для

дискусії, порівняння, критичного аналізу й вироблення власних формулювань, він починає працювати як опора для соціального навчання. Звідси випливає практичний висновок: у центрі програми має залишатися педагогічно організоване обговорення, а не сама цифрова новизна [22; 32; 44].

Для фахівця соціально-педагогічного профілю це означає необхідність дотримання кількох робочих правил. По-перше, завдання з чат-ботом мають бути короткими і тематично конкретними. По-друге, після кожної цифрової взаємодії потрібен етап переведення відповіді у мову реальної поведінки: «як це сказати однокласнику?», «як це виглядатиме в нашому класі?», «що буде складним?». По-третє, слід завчасно проговорювати межі безпеки: не вводити персональні дані, не описувати приватні історії з іменами, не використовувати чат-бот як остаточний авторитет у чутливих питаннях [35; 40; 60].

Обмеження дослідження визначають і напрями подальшої роботи. Для більш переконливої перевірки ефектів доцільно збільшити тривалість програми, запровадити парне відстеження відповідей окремих учасників, доповнити самооцінку експертною оцінкою педагога, використати контрольну групу й простежити відкладені результати через певний час після завершення занять. Лише за такої умови можна буде перейти від апробації перспективного інструменту до більш обґрунтованих висновків про його педагогічну ефективність [26; 37; 44].

У ширшому контексті результати дослідження засвідчують, що інтеграція ІІІ в соціально-педагогічну діяльність має сенс лише тоді, коли вона підпорядкована задачам розвитку шкільної спільноти. Сам по собі інструмент не створює довіри, співпраці чи культури ненасильницької комунікації; ці явища формуються в системі стосунків, норм і щоденних практик класу. Проте чат-бот може допомагати педагогові робити такі практики регулярнішими, доступнішими та ближчими до досвіду сучасних підлітків [14; 22; 44].

Отже, у межах цього дослідження коректно говорити не про беззастережно доведену ефективність чат-бота, а про частково підтверджену доцільність його використання в соціально-педагогічній роботі з учнями 6–7 класів. Позитивний ефект виявився локальним, контекстно залежним і більш помітним у тих компонентах, що безпосередньо відпрацьовувалися в тренінгу. Саме така інтерпретація є науково коректною і водночас практично цінною, оскільки дозволяє уникати як необґрунтованого оптимізму щодо ШІ, так і надмірно негативної оцінки апробаційної програми.

Додаткові питання підсумкової анкети дали змогу оцінити не лише зміну самооцінки компетентностей, а й прийнятність самого інструменту для учнів. Це важливо, оскільки соціально-педагогічний засіб має бути зрозумілим, психологічно безпечним і достатньо мотивувальним для цільової групи. Узагальнені відповіді наведено в *таблиці 3.3*.

Таблиця 3.3

Питання	Варіант відповіді	Кількість учнів	Частка
Чи було зрозуміло, як користуватися чат-ботом?	Так	31	88,6 %
Чи було зрозуміло, як користуватися чат-ботом?	Частково	1	2,9 %
Чи було зрозуміло, як користуватися чат-ботом?	Ні	3	8,6 %
Чи було цікаво виконувати завдання з чат-ботом?	Так	23	65,7 %
Чи було цікаво виконувати завдання з чат-ботом?	Іноді	9	25,7 %
Чи було цікаво виконувати завдання з чат-ботом?	Ні	3	8,6 %
Чи допоміг чат-бот краще зрозуміти, як спілкуватися з іншими?	Так	16	45,7 %
Чи допоміг чат-бот краще зрозуміти, як спілкуватися з іншими?	Частково	8	22,9 %
Чи допоміг чат-бот краще зрозуміти, як спілкуватися з іншими?	Ні	11	31,4 %

Таблиця 3.3. Сприйняття учнями роботи з чат-ботом після завершення програми

Таблиця 3.3 демонструє важливий контраст: технічно й організаційно інструмент був переважно зрозумілим для учнів, але його суб'єктивна користь для покращення спілкування оцінювалася стриманіше. Це ще раз підтверджує, що чат-бот є радше умовою залучення та рефлексії, ніж прямим і самодостатнім засобом формування соціальної поведінки.

Таблиця 3.4

Виявлений результат	Педагогічне тлумачення	Рекомендація
Висока зрозумілість користування	учні здатні включатися в роботу з інструментом без значного технічного бар'єра	залишати короткі інструкції та демонстраційний приклад перед початком вправи
Переважний інтерес до формату	новизна цифрової взаємодії може підвищувати мотивацію до участі	використовувати чат-бот як «вхід» у тему, але не перевантажувати ним заняття
Неоднакова оцінка користі	не всі учні відчувають прямий зв'язок між ботом і розвитком спілкування	після кожної відповіді організовувати групове обговорення і практичне перефразування
Локальні позитивні зміни	краще зрушують ті вміння, які прямо тренуються в завданнях	планувати програму за конкретними навичками, а не за загальною метою «покращити спілкування»
Зниження частини самооцінок	можливе зростання критичності або вплив ситуативних чинників	доповнювати самооцінку спостереженням, контрольними ситуаціями та відкладеним опитуванням

Таблиця 3.4. Практичні висновки для подальшого використання чат-бота

Практичні висновки, подані в таблиці 3.4, дозволяють сформулювати збалансовану позицію щодо результатів дослідження. Чат-бот може бути корисним інструментом у соціально-педагогічній роботі, якщо він застосовується коротко, адресно, у зв'язку з тренінговими вправами та під постійною модерацією педагога. Водночас його використання не гарантує автоматичного зростання всіх показників компетентностей і потребує подальшого методичного удосконалення.

Таким чином, підсумкова інтерпретація результатів має залишатися обережною: програма підтвердила перспективність і практичну здійсненність інтеграції чат-бота, але не дала підстав для безумовного твердження про

доведену ефективність у всіх вимірюваних показниках. Саме така позиція відповідає фактичним даним дослідження та робить загальні висновки більш науково виваженими.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У третьому розділі проаналізовано результати емпіричного дослідження та здійснено оцінку ефективності використання чат-бота в соціально-педагогічній діяльності з учнями. Встановлено, що вихідний рівень самооцінки досліджуваних компетентностей у групі був переважно середнім, а найбільш проблемними виявилися аспекти, пов'язані з ініціюванням спілкування, допомогою однокласникам, зверненням по допомогу та конструктивним самовираженням у складних ситуаціях.

Порівняння результатів до і після реалізації програми не виявило однозначного кількісного зростання за всіма показниками, однак засвідчило часткові позитивні зміни за окремими вміннями, безпосередньо пов'язаними зі змістом тренінгу. Додаткові відповіді учнів підтвердили, що чат-бот був для більшості зрозумілим і цікавим інструментом, хоча його суб'єктивно відчутний вплив на покращення спілкування оцінювався неоднаково.

Результати дослідження дають підстави розглядати чат-бот як перспективний допоміжний інструмент соціально-педагогічної роботи, ефективність якого залежить від тривалості програми, способу педагогічної модерації, поєднання з живою взаємодією та дотримання етичних вимог. Це підводить до формулювання загальних висновків дослідження.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз наукових і нормативних джерел засвідчив, що розвиток комунікативних і соціальних компетентностей є одним із ключових завдань соціально-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Для учнів ця проблема є особливо актуальною з огляду на ускладнення міжособистісної взаємодії, зростання ролі однолітків і необхідність опанування відповідальної поведінки як у реальному, так і в цифровому середовищі [6; 14; 18; 16].

2. Чат-боти на основі технологій ШІ доцільно розглядати не як альтернативу живому соціально-педагогічному супроводу, а як допоміжний інструмент, що може підтримувати моделювання ситуацій спілкування, запускати рефлексію, пропонувати варіанти формулювань і знижувати психологічний бар'єр входу в комунікативні справи. Їх використання є виправданим лише за умов педагогічної модерації, вікової адекватності, безпечності та етичного контролю [32; 40; 44; 60].

3. У межах емпіричного дослідження розроблено й апробовано програму з чотирьох тренінгових занять із використанням чат-бота в роботі з 35 учнями. Для оцінювання результатів застосовано авторську анкету самооцінки, педагогічне спостереження та порівняльний аналіз групових показників до й після формувального етапу. Такий дизайн дозволив поєднати кількісну фіксацію динаміки з якісним осмисленням досвіду учнів.

4. Результати дослідження не підтвердили однозначного кількісного зростання самооцінки комунікативних і соціальних компетентностей за всіма показниками: загальний середній бал групи знизився з 3,59 до 3,47. Водночас було виявлено часткові позитивні зміни за окремими параметрами, безпосередньо пов'язаними зі змістом тренінгу: ініціюванням розмови, взаємодопомогою, уважним слуханням іншої сторони та поясненням власної

позиції в конфлікті. Додаткові відповіді учнів засвідчили високий рівень зрозумілості інструменту та переважно позитивне ставлення до самого формату роботи.

5. Отримані дані дають підстави оцінювати ефективність інтеграції чат-бота як частково підтверджену в межах апробаційної програми: інструмент виявився зрозумілим для більшості учнів, підтримував рефлексивну і кейсову роботу, але не забезпечив однорідного зростання всіх досліджуваних показників. Тому коректно розглядати його як перспективний допоміжний ресурс, а не як самодостатній засіб розвитку компетентностей.

6. Обмеження дослідження пов'язані з невеликою вибіркою, короткою тривалістю програми, відсутністю контрольної групи та опорою переважно на самооцінку учнів. Тому результати слід трактувати як апробаційні та такі, що окреслюють перспективність підходу, але не вичерпують усіх умов його ефективності.

7. Подальше вдосконалення програми доцільно пов'язувати з її тривалішим упровадженням, поєднанням кількісних і поведінкових індикаторів, фіксацією індивідуальної динаміки та збереженням ключового принципу педагогічної модерації. За такої умови чат-бот може стати корисним допоміжним ресурсом соціально-педагогічної практики, насамперед у тренінговій, кейсовій та рефлексивній роботі з учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байдарова О., Карагодіна О., Семигіна Т. Користування штучним інтелектом: досвід студентів освітніх програм із соціальної роботи // *Social Work and Education*. 2026. Vol. 13, No. 1. P. 148–167. DOI: 10.25128/2520-6230.26.1.10. URL: <https://journals.urau.ua/swe/article/view/349239>
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
4. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Дементієвська Н. П. Кібербезпека в цифровому навчальному середовищі // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, № 2. С. 313–331. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2876>
5. Васильєва-Халатникова М. О. Особливості організації соціокультурного середовища інклюзії у закладі освіти для людини з інвалідністю // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2020. Т. 1, № 6. С. 10–12. DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2020/6-1/2>.
6. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898.
7. Загородня А. А. Профільна освіта у старшій школі незалежної України: змістові аспекти // *Практична філософія і Нова українська школа: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2019 р. Київ, 2019. С. 78–84.*
8. Закон України «Про внесення змін до Закону України "Про повну загальну середню освіту" щодо запровадження заходів безпеки в закладах загальної середньої освіти»: Закон України від 18.09.2025 № 4609-IX // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/4609-20> (дата звернення: 11.05.2026).
9. Закон України «Про освіту»: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.
10. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX.
11. Захаріна Т. І., Чернуха Н. М. Тренінг як ефективний метод практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 3 (62). С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.3.1>.
12. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища школа, 2008. 422 с.
13. Кабінет Міністрів України. Про внесення змін до Концепції безпеки закладів освіти: розпорядження від 07.03.2025 № 202-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/202-2025-%D1%80> (дата звернення: 11.05.2026).

14. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2011. 488 с.
15. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
16. Концепція «Нова українська школа». Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016.
17. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. Київ: Знання, 2007. 447 с.
18. Лавриченко Н. М. Соціалізація особистості в освітньому просторі. Київ: Педагогічна думка, 2010. 256 с.
19. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти: лист МОН України від 29.09.2025 № 1/20386-25. URL: https://znayshov.com/FR/48271/List_20386.pdf (дата звернення: 11.05.2026).
20. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо способів фільтрації доступу до мережі Інтернет та протидії шкідливому контенту в закладах освіти: наказ від 26.01.2026 № 103. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Bezbar'yernist/2026/01/27/nakaz-103.pdf> (дата звернення: 11.05.2026).
21. Морзе Н. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 256 с.
22. Оржеховська В. М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти. Київ: Науковий світ, 2009. 312 с.
23. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ: Педагогічна думка, 2005. 64 с.
24. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
25. Семигіна Т. В. Соціальна робота: теорія і практика. Київ: Академвидав, 2011. 384 с.
26. Сисоєва С. О. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Едельвейс, 2013. 320 с.
27. Соціальна робота: реалії та виклики часу: навч.-метод. посіб. / С. О. Омельченко, В. І. Тернопільська, Н. М. Чернуха, Я. О. Співак, Л. С. Токарук, М. О. Васильєва-Халатникова, О. С. Бакуліна, Д. В. Костенко, Л. І. Рут'ян. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 229 с.
28. Токарук Л. С. Формування соціальної компетентності у дітей із особливими освітніми потребами засобами ІКТ // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота. 2020. Т. 1, № 6. С. 42–46. DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2020/6-1/9>.
29. Чернуха Н. М. Соціально-педагогічна робота в Україні: становлення, реалії, перспективи // Вісник Київського національного університету імені

- Тараса Шевченка. Соціальна робота. 2019. Т. 1, № 5. С. 37–40. DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2019/5-1/8>.
30. Чуйко О. В. Професійно-орієнтовані практики у підготовці соціальних педагогів в університеті // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна педагогіка. 2018. Вип. 24 (II том). С. 158–166.
 31. Bates A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd., 2019. 763 p.
 32. Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J. R. Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning // Applied Sciences. 2022. Vol. 12, No. 17. Article 8427. DOI: <https://doi.org/10.3390/app12178427>.
 33. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003. 219 p.
 34. Chan C. K. Y., Hu W. Students' Voices on Generative AI: Perceptions, Benefits, and Challenges in Higher Education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20, No. 1. Article 43. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>.
 35. Council of Europe. Digital Citizenship Education Handbook. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2019. 136 p.
 36. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. 78 p.
 37. Darling-Hammond L., Bransford J. Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 624 p.
 38. Dede C. Comparing Frameworks for 21st Century Skills // 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. P. 51–76.
 39. European Commission. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 48 p.
 40. European Commission. Ethics Guidelines for Trustworthy AI. Brussels: European Commission, 2019. 39 p.
 41. Eynon R., Malmberg L. E. A Typology of Young People's Internet Use: Implications for Education // Computers & Education. 2011. Vol. 56, No. 3. P. 585–595.
 42. Floridi L. et al. AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society // Minds and Machines. 2018. Vol. 28. P. 689–707.
 43. Helsper E. J., Eynon R. Digital Natives: Where Is the Evidence? // British Educational Research Journal. 2010. Vol. 36, No. 3. P. 503–520.
 44. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. 242 p.

45. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Gasser U., Groh G., Günemann S., Hüllermeier E., Krusche S., Kutyniok G., Michaeli T., Nerdel C., Pfeffer J., Poquet O., Sailer M., Schmidt A., Seidel T., Stadler M., Weller J., Kuhn J., Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. Article 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
46. Kerres M. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 2018. 450 p.
47. Luckin R. *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. London: UCL Institute of Education Press, 2018. 160 p.
48. Mallik S., Gangopadhyay A. Proactive and Reactive Engagement of Artificial Intelligence Methods for Education: A Review // *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 6. Article 1151391. DOI: <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1151391>.
49. Molnar G., Szuts Z. The Role of Chatbots in Formal Education // *Proceedings of the 11th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma, 2019. P. 5827–5834.
50. OECD. *Artificial Intelligence in Society*. Paris: OECD Publishing, 2019. 152 p.
51. OECD. *Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. Paris: OECD Publishing, 2023. 280 p.
52. OECD. *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2022. 462 p.
53. OECD. *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing, 2016. 154 p.
54. Popenici S. A. D., Kerr S. Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education // *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2017. Vol. 12. Article 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>.
55. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
56. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Academic, 2016. 232 p.
57. Selwyn N. *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press, 2019. 160 p.
58. UNESCO. *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO, 2021. 50 p.
59. UNESCO. *Artificial Intelligence and the Futures of Learning*. Paris: UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education/ai-future-learning>
60. UNESCO. *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Paris: UNESCO, 2019. 46 p.
61. van Dijk J. *The Digital Divide*. Cambridge: Polity Press, 2020. 208 p.

62. Voogt J., Knezek G. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. New York: Springer, 2008. 1228 p.
63. Williamson B., Eynon R., Potter J. Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency // Learning, Media and Technology. 2020. Vol. 45, No. 2. P. 107–114.
64. World Economic Forum. Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum, 2020. 33 p.
65. Zawacki-Richter O. et al. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Article 39. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.
66. Zhai X. ChatGPT and AI: The Game Changer for Education // SSRN Electronic Journal. 2022. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4389098>.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Програма тренінгових занять із використанням чат-бота

У додатку подано узагальнену програму тренінгових занять, що була використана під час формувального етапу дослідження.

ЗАНЯТТЯ 1. «Я і спілкування: як ми говоримо і слухаємо»

Мета: розвинути базові навички усного спілкування: слухати, формулювати думку, відповідати без агресії.

Компетентності: комунікативні; самовираження; активне слухання.

Структура: вступ і правила безпеки; обговорення питання «Чому виникають непорозуміння?»; робота з чат-ботом із двома шаблонними запитам про ввічливий початок розмови та способи незгоди без образ; групове обговорення відповідей; вправа «Скажи інакше»; коротка рефлексія.

Результат заняття: формування спільного списку з 5–7 правил спілкування класу.

ЗАНЯТТЯ 2. «Спілкування в групі: як домовлятися та співпрацювати»

Мета: сформувати навички співпраці, взаємоповаги та командної роботи.

Компетентності: соціальна взаємодія; робота в групі; прийняття правил.

Структура: вступне обговорення труднощів групової взаємодії; кейси від чат-бота про розподіл ролей та лідерство; робота в малих групах; створення «Пам'ятки команди»; підсумкова рефлексія.

Результат заняття: узагальнені правила співпраці та взаємодії в команді.

ЗАНЯТТЯ 3. «Конфлікт — не сварка: як вирішувати складні ситуації»

Мета: навчити учнів конструктивно реагувати на конфлікти.

Компетентності: вирішення конфліктів; емоційна регуляція; відповідальна поведінка.

Структура: вступне обговорення ролі конфлікту; робота з чат-ботом над алгоритмами безпечної реакції та «Я-повідомленнями»; аналіз ситуацій; вправа «Стоп — Подумай — Скажи/Дій»; рефлексія.

Результат заняття: готовий алгоритм урегулювання конфлікту для класного використання.

ЗАНЯТТЯ 4. «Підсумок: чому я навчився(лася) і як це використаю»

Мета: закріпити набуті навички та підготувати учнів до повторного анкетування.

Компетентності: саморефлексія; усвідомлення змін; відповідальність.

Структура: колективне обговорення змін у спілкуванні; робота з чат-ботом над самооцінкою сильних сторін і труднощів; узагальнення набутих навичок; пояснення повторного анкетування; ритуал завершення.

Результат заняття: усвідомлення учнями власних змін і готовність до підсумкового оцінювання.

ДОДАТОК Б

Анкета для первинного діагностування учнів (до тренінгових занять)

Інструкція: оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 5, де 1 означає «зовсім не згоден(на)», а 5 — «повністю згоден(на)».

1. Мені легко починати розмову з однокласниками.
2. Я вмію уважно слухати співрозмовника, не перебиваючи його.
3. Я можу чітко висловити свою думку словами.
4. Я не боюся ставити запитання, якщо чогось не розумію.
5. Я можу спокійно висловити незгоду з думкою іншого.
6. Я легко працюю в групі з іншими учнями.
7. Я намагаюся враховувати думку інших під час спільної роботи.
8. Я допомагаю однокласникам, якщо бачу, що їм важко.
9. Я відчуваю себе комфортно у колективі класу.
10. Коли я працюю з іншими учнями, я не заважаю іншим і виконую домовлені правила.
11. Я намагаюся спокійно пояснити свою позицію у конфліктній ситуації.
12. Я слухаю іншу сторону перед тим, як відповідати.
13. Я шукаю компроміс, а не сварку.
14. Я можу звернутися по допомогу до дорослого, якщо не можу вирішити конфлікт самостійно.
15. Після конфлікту я намагаюся зберегти нормальні стосунки.

ДОДАТОК В

Анкета для підсумкового діагностування учнів (після тренінгових занять)

Інструкція: оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 5, де 1 означає «зовсім не згоден(на)», а 5 — «повністю згоден(на)». Після шкальних запитань дайте короткі відповіді на відкриті питання.

1. Мені легко починати розмову з однокласниками.
2. Я вмію уважно слухати співрозмовника, не перебиваючи його.
3. Я можу чітко висловити свою думку словами.
4. Я не боюся ставити запитання, якщо чогось не розумію.
5. Я можу спокійно висловити незгоду з думкою іншого.
6. Я легко працюю в групі з іншими учнями.
7. Я намагаюся враховувати думку інших під час спільної роботи.
8. Я допомагаю однокласникам, якщо бачу, що їм важко.
9. Я відчуваю себе комфортно у колективі класу.
10. Коли я працюю з іншими учнями, я не заважаю іншим і виконую домовлені правила.
11. Я намагаюся спокійно пояснити свою позицію у конфліктній ситуації.
12. Я слухаю іншу сторону перед тим, як відповідати.
13. Я шукаю компроміс, а не сварку.
14. Я можу звернутися по допомогу до дорослого, якщо не можу вирішити конфлікт самостійно.
15. Після конфлікту я намагаюся зберегти нормальні стосунки.
16. Чи було тобі зрозуміло, як користуватися чат-ботом?
17. Чи було тобі цікаво виконувати завдання з чат-ботом?
18. Чи допоміг чат-бот краще зрозуміти, як спілкуватися з іншими?

19. Що тобі найбільше сподобалося у роботі з чат-ботом?

20. Що, на твою думку, можна покращити?