



**Психологічні аспекти взаємодії викладача і студентів у процесі
використання штучного інтелекту на заняттях англійської мови**

Ільчишин Наталія Миронівна, Викладач кафедри іноземних мов
технічного спрямування, Національний університет «Львівська політехніка»,
79000 Україна, м.Львів, вул..Степана Бандери,12

<https://orcid.org/0009-0007-7761-3904>

Прийнято: 12.04.2026 | Опубліковано: 30.04.2026

***Анотація:** мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному аналізі психологічних особливостей взаємодії викладача і студентів у процесі використання інструментів штучного інтелекту (ШІ) на заняттях англійської мови у вищій школі. Актуальність теми зумовлена трансформацією ролей учасників освітнього процесу під впливом цифрових технологій, що змінюють характер комунікації, мотиваційну сферу та емоційний клімат навчального середовища.*

Методи дослідження включали теоретичний аналіз наукової літератури з психології педагогічної взаємодії, особливостей сприйняття технологій ШІ та їх впливу на міжособистісні процеси в мовній освіті. Емпірична частина здійснювалася на базі Національного університету «Львівська політехніка» серед 24 студентів першого та другого курсів бакалаврату. Застосовано комплекс психодіагностичних методик: «Індекс групової згуртованості» (адаптація Л. Уманського) для оцінки комунікативної взаємодії та рівня інтегрованості групи; методику М. Гінзбурга для вивчення структури навчальної мотивації; шкалу SPANE (Scale of Positive and Negative Experience) для вимірювання емоційних переживань. Додатково проведено спостереження



за поведінкою студентів під час роботи з інструментами ІІІ. Обробка даних передбачала описову статистику, кореляційний аналіз (ранговий коефіцієнт Спірмена) та якісну інтерпретацію результатів з дотриманням етичних норм анонімності та добровільності участі.

Результати дослідження засвідчили трансформацію педагогічної взаємодії під впливом ІІІ. Теоретичний аналіз показав, що викладач переходить від ролі основного джерела знань до фасилітатора та координатора, тоді як студенти набувають більшої автономії та індивідуалізованих траєкторій навчання. Інструменти ІІІ (чатботи, генеративні моделі, системи автоматичного зворотного зв'язку) сприяють зниженню комунікативної тривожності, підвищенню впевненості в іншомовному спілкуванні та активізації студентів з низьким рівнем початкової включеності. Емпіричні дані виявили середній рівень групової згуртованості (середнє значення 12,79 бала), з неоднорідністю: студенти з високими показниками демонстрували активну співпрацю та використання ІІІ як ресурсу для колективного обговорення, тоді як особи з низькими показниками частіше орієнтувалися на індивідуальну роботу, що інколи посилювало ізоляцію. Мотиваційна структура характеризувалася домінуванням внутрішніх мотивів («більше знати і вміти» – у третині вибірки), які посилювалися персоналізованим зворотним зв'язком ІІІ; зовнішні мотиви (оцінка, схвалення) зберігали допоміжну роль. Аналіз емоційних реакцій за шкалою SPANE показав переважання позитивних переживань (середнє 3,59 бала, модальне «часто» – 41 %), над негативними (середнє 2,23 бала, модальне «рідко» – 38 %), що свідчить про зниження тривожності та зростання психологічного комфорту. Кореляційний аналіз підтвердив помірний позитивний зв'язок між рівнем згуртованості та комунікативною активністю ($r_s \approx 0,7$), між позитивним афектом і внутрішньою мотивацією ($r_s \approx 0,65$), а також зворотний зв'язок між негативним афектом і психологічним



комфортом ($r_s \approx -0,60$). Спостереження виокремило ресурси (зниження емоційного напруження, розвиток метакогнітивних навичок, активізація пасивних студентів) та ризики (надмірна залежність від ІІІ, зменшення живої міжособистісної взаємодії, порівняння себе з алгоритмічними стандартами).

Висновки.

Дослідження вказує на те, що інтеграція інструментів штучного інтелекту в навчання англійської мови має значний потенціал для оптимізації психологічної взаємодії, підвищення мотивації, емоційної безпеки та комунікативної активності студентів. Водночас ефективність такого впровадження залежить від збереження балансу між технологічною підтримкою та живою міжособистісною комунікацією, а також від педагогічної майстерності викладача, який виконує роль медіатора. Необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості студентів і забезпечувати чіткі етичні правила використання ІІІ для уникнення ризиків зниження автономності та групової згуртованості. Отримані результати можуть бути корисними для розробки рекомендацій щодо інтеграції ІІІ в мовну освіту з урахуванням психологічних аспектів педагогічного процесу.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, штучний інтелект в освіті, навчальна мотивація, групова згуртованість, емоційний комфорт, комунікативна активність, англійська мова як іноземна, психологічні особливості студентів.



Psychological aspects of teacher-student interaction in the use of artificial intelligence in English language classes

Ilchyshyn Nataliia, Lecturer, Department of Foreign Languages of Technical Direction, Lviv Polytechnic National University, 79000, Ukraine, Lviv, Stepana Bandera St., 12

<https://orcid.org/0009-0007-7761-3904>

Abstract: *The aim of this study was to provide a theoretical framework and conduct an empirical analysis of the psychological characteristics of the interaction between teachers and students when using artificial intelligence (AI) tools in English language classes at higher education institutions. The relevance of the topic stems from the transformation of the roles of participants in the educational process under the influence of digital technologies, which are changing the nature of communication, the motivational sphere and the emotional climate of the learning environment.*

The research methods included a theoretical analysis of the academic literature on the psychology of pedagogical interaction, the characteristics of perceptions of AI technologies, and their impact on interpersonal processes in language education. The empirical part of the study was conducted at Lviv Polytechnic National University among 24 first- and second-year undergraduate students. A set of psychodiagnostic methods was applied: the 'Group Cohesion Index' (adapted by L. Umansky) to assess communicative interaction and the level of group integration; M. Ginzburg's method to study the structure of learning motivation; the SPANE (Scale of Positive and Negative Experience) to measure emotional experiences. Additionally, observations were made of students' behaviour whilst working with AI tools. Data analysis involved descriptive statistics, correlation analysis (Spearman's rank correlation coefficient) and qualitative interpretation of



the results, in compliance with ethical standards of anonymity and voluntary participation.

The findings of the study revealed a transformation in pedagogical interaction under the influence of AI. Theoretical analysis showed that the teacher is shifting from the role of the primary source of knowledge to that of a facilitator and coordinator, whilst students are gaining greater autonomy and personalised learning pathways. AI tools (chatbots, generative models, automatic feedback systems) help to reduce communication anxiety, boost confidence in foreign-language communication, and engage students with low initial engagement levels. Empirical data revealed an average level of group cohesion (mean score of 12.79 points), with heterogeneity: students with high scores demonstrated active collaboration and the use of AI as a resource for collective discussion, whilst those with low scores tended to focus on individual work, which sometimes exacerbated isolation. The motivational structure was characterised by the dominance of intrinsic motives ('to know and be able to do more' – in a third of the sample), which were reinforced by personalised AI feedback; extrinsic motives (assessment, approval) retained a supporting role. Analysis of emotional reactions using the SPANE scale revealed a predominance of positive experiences (mean 3.59 points, modal 'often' – 41%), over negative ones (mean 2.23 points, modal 'rarely' – 38%), indicating a reduction in anxiety and an increase in psychological comfort. Correlation analysis confirmed a moderate positive relationship between the level of cohesion and communicative activity ($r_s \approx 0.7$), between positive affect and intrinsic motivation ($r_s \approx 0.65$), as well as an inverse relationship between negative affect and psychological comfort ($r_s \approx -0.60$). The study identified resources (reduction in emotional stress, development of metacognitive skills, engagement of passive students) and risks (excessive reliance on AI, reduction in face-to-face interaction, comparing oneself to algorithmic standards).



Conclusions.

The study indicates that the integration of artificial intelligence tools into English language teaching has significant potential for optimising psychological interaction, enhancing motivation, emotional safety and communicative engagement among students. At the same time, the effectiveness of such implementation depends on maintaining a balance between technological support and live interpersonal communication, as well as on the pedagogical skills of the teacher acting as a mediator. It is necessary to take into account the individual psychological characteristics of students and ensure clear ethical guidelines for the use of AI to avoid the risks of reduced autonomy and group cohesion. The results obtained may be useful for developing recommendations on the integration of AI into language education, taking into account the psychological aspects of the pedagogical process.

Keywords: *pedagogical interaction, artificial intelligence in education, learning motivation, group cohesion, emotional comfort, communicative activity, English as a foreign language, psychological characteristics of students.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активною інтеграцією інструментів штучного інтелекту (ШІ) у навчальний процес, зокрема на заняттях англійської мови як іноземної. Це зумовлює трансформацію традиційної педагогічної взаємодії між викладачем і студентами, зміну ролей учасників освітнього процесу, а також вплив на психологічні механізми навчання - мотивацію, емоційний комфорт, групову згуртованість і комунікативну активність. Викладач перестає бути єдиним джерелом знань і стає фасилітатором, координатором і медіатором, тоді як студенти отримують можливості для більшої автономії, персоналізованого зворотного зв'язку та практики в безпечному середовищі. Водночас виникають ризики зниження живої міжособистісної комунікації, надмірної залежності від



технологій, порушення балансу між індивідуальною та колективною діяльністю, а також етичні питання академічної доброчесності.

Актуальність дослідження посилюється в контексті цифровізації освіти, коли ШІ (чатботи, генеративні моделі, системи автоматичного оцінювання) стає невід'ємною частиною мовної підготовки у технічних університетах. Проблема полягає в недостатній вивченості психологічних особливостей такої взаємодії саме в українському вищому освітньому середовищі, де поєднуються технічний профіль студентів, високий рівень цифрової грамотності та необхідність розвитку автентичної комунікативної компетентності. Невирішеними залишаються питання, як інструменти ШІ впливають на емоційний клімат групи, мотиваційну структуру студентів і динаміку відносин «викладач–студент–група», а також які педагогічні умови забезпечують гармонійну інтеграцію технологій без витіснення людського фактора.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні роки (2021–2026) характеризуються активним вивченням впливу штучного інтелекту (ШІ) на освіту, зокрема на навчання англійської мови як іноземної (EFL). Дослідження фокусуються на когнітивних, афективних і соціальних аспектах інтеграції ШІ, підтверджуючи його потенціал для персоналізації навчання, підвищення мотивації та зниження тривожності. Водночас вони вказують на обмеження, пов'язані з роллю викладача, груповою динамікою та психологічними бар'єрами [8; 10; 12].

Серед ключових робіт – метааналіз Ekizer (2025), який синтезував результати експериментальних досліджень і виявив значний позитивний ефект ШІ на EFL-навчання, зокрема щодо точності письма, розвитку мовленнєвої плавності та мотивації. Подібні висновки підтверджуються у дослідженні Xiaofan W. та Annamalai N. [12], де показано позитивний вплив ШІ на навчальні результати та залученість студентів.



Wei (2023) у змішаному дослідженні довів, що AI-медіована інструкція сприяє підвищенню рівня володіння англійською мовою, мотивації та саморегуляції студентів. Ці результати узгоджуються з висновками Kutsela M. Та Virstyuk O. [11], які підкреслюють роль ІІІ у формуванні мовної компетентності через персоналізацію навчання. Kohnke (2025) акцентує увагу на емоційних аспектах використання генеративного ІІІ, зазначаючи підвищення емоційної залученості та благополуччя студентів. Подібні тенденції описані у матеріалах Американської психологічної асоціації [10], де підкреслюється позитивний вплив ІІІ на адаптацію освітнього середовища та психологічний комфорт учасників навчання. Du (2024) у систематичному огляді чатботів для практики говоріння EFL підкреслює їхню ефективність у зниженні тривожності та підвищенні впевненості студентів. Це підтверджується також українськими дослідженнями, зокрема роботами Бурлак М. та Гриньової Ю. [2], які відзначають роль ІІІ у зменшенні психологічних бар'єрів під час вивчення мови. Інші дослідження демонструють, що використання інструментів типу ChatGPT позитивно впливає на граматику та лексику, проте меншою мірою – на зміст і структуру висловлювань. Важливим фактором при цьому виступає рівень залученості студентів [8; 11].

Українські науковці активно досліджують практичні аспекти інтеграції ІІІ в освітній процес. Так, Андреева М. та Погранична Н. [1] підкреслюють значення ефективної взаємодії викладача і студента як ключового чинника якості освіти. Павловська Л. [4] розглядає педагогічну взаємодію як інструмент оптимізації навчання в умовах цифровізації. Стрельбицька С. [5] акцентує увагу на особливостях взаємодії в дистанційному навчанні, що є релевантним і для використання ІІІ.

Дослідження Хайруліної Н. [7], Цинової М. та ін. [8], а також Шерстюк Н. [9] висвітлюють питання впровадження ІІІ в навчання іноземних мов, зокрема його вплив на персоналізацію, мотивацію та етичні аспекти. Вони



підкреслюють переваги швидкого зворотного зв'язку та адаптивних технологій, але також звертають увагу на ризики, пов'язані з академічною доброчесністю та залежністю від технологій.

Попередні дослідження здебільшого використовують кількісні методи (експерименти, метааналізи) та спираються на теорії саморегуляції, соціального конструктивізму і мотиваційної самосистеми. Вони враховуються у даній роботі для обґрунтування теоретичних засад і побудови емпіричного дизайну дослідження [3; 8; 10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Незважаючи на значний прогрес, низка аспектів залишається недостатньо вивченою. Більшість робіт фокусується на індивідуальних ефектах ІІІ (мотивація, тривожність, досягнення) або окремих навичках (письмо, говоріння), рідко поєднуючи їх із груповою динамікою та міжособистісною взаємодією «викладач–студент–група». Брак емпіричних даних щодо опосередкованості впливу ІІІ психологічними характеристиками студентів (рівень згуртованості, тип мотивації - внутрішня/зовнішня, емоційний афект). Мало досліджень у контексті технічних університетів України, де поєднуються високий рівень цифрової грамотності студентів, професійна спрямованість і поствоєнні виклики адаптації.

Не повністю розкрито роль викладача як медіатора, який забезпечує баланс між технологічною підтримкою та живою комунікацією, а також ризики надмірної залежності від ІІІ, зниження колективної згуртованості та порушення емоційної безпеки групи. Систематичні огляди відзначають брак лонгітюдних досліджень і комплексного психодіагностичного підходу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

° Проаналізувати наукові підходи до вивчення проблеми педагогічної взаємодії у контексті використання цифрових технологій та штучного інтелекту.



- ° Охарактеризувати основні психологічні чинники взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі.
- ° Дослідити вплив використання ІІІ на мотивацію, емоційний стан та навчальну активність студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Центральним розділом наукової статті є виклад основного матеріалу дослідження, де реалізується поставлена мета - проаналізувати психологічні особливості взаємодії викладача і студентів у процесі використання інструментів штучного інтелекту на заняттях англійської мови у вищій школі. У цьому розділі на основі теоретичного аналізу та емпіричних даних розкривається сутність психологічної взаємодії в умовах цифровізації освітнього процесу, перевіряються робочі гіпотези щодо впливу ІІІ на комунікативну динаміку, мотивацію та емоційний комфорт учасників, а також обґрунтовуються висновки про ресурси та ризики такої інтеграції.

Теоретичні засади дослідження ґрунтуються на психологічних моделях педагогічної взаємодії у вищій школі, де викладач виступає фасилітатором, а студент - активним суб'єктом навчальної діяльності. Педагогічна взаємодія базується на комунікації як процесі обміну інформацією, емоціями та смислами, з урахуванням індивідуальних особливостей учасників, групової динаміки, мотиваційних механізмів та емоційного клімату [5; 3; 9]. У контексті використання штучного інтелекту відбувається трансформація традиційних моделей взаємодії: роль викладача зміщується від джерела знань до координатора й модератора, а студенти отримують ширші можливості для автономії та індивідуалізації навчання.

Особливості сприйняття та прийняття технологій ІІІ студентами і викладачами мають різну психологічну структуру. Студенти частіше демонструють позитивне ставлення до ІІІ як до інструменту оптимізації навчання, індивідуалізованої підтримки та зменшення тривожності, пов'язуючи



його з можливістю швидкого зворотного зв'язку та персоналізованих рекомендацій. Водночас викладачі більш критичні, оскільки стикаються з питаннями академічної доброчесності, втрати контролю та необхідністю адаптації власних компетентностей. Рівень довіри до ІІІ є ключовим чинником прийняття: студенти зазвичай виявляють вищу довіру, тоді як викладачі вимагають доказів ефективності та етичної сумісності технологій [1; 4; 8; 11].

Вплив інструментів ІІІ на динаміку міжособистісної взаємодії на заняттях англійської мови є неоднозначним. З одного боку, технології сприяють активізації студентів, особливо тих, хто переживає комунікативну тривожність, завдяки можливості безпечної практики мовлення. Це призводить до зростання інтенсивності групової взаємодії, формування атмосфери підтримки та зменшення бар'єрів у спілкуванні. З іншого боку, надмірна орієнтація на ІІІ може знижувати потребу в живій комунікації з викладачем і одногрупниками, змінюючи розподіл ролей і емоційний клімат групи [7; 2; 6; 12]. Важливим є збереження балансу між технологічною підтримкою та міжособистісною взаємодією, оскільки саме живий діалог розвиває соціальні навички, гнучкість мислення та здатність інтерпретувати невербальні сигнали.

Мотиваційні та комунікативні аспекти інтеграції ІІІ проявляються в посиленні внутрішньої мотивації завдяки персоналізації навчання, миттєвому зворотному зв'язку та гейміфікаційним елементам. ІІІ знижує емоційне напруження, пов'язане зі страхом помилки, та сприяє відчуттю контролю над прогресом. У комунікативній сфері інструменти ІІІ розширюють можливості для практики діалогів і моделювання автентичних ситуацій, проте надмірне використання може призводити до зниження соціальної взаємодії в групі. Роль викладача трансформується у фасилітативну, з акцентом на організацію дискусій, розвиток критичного мислення та забезпечення емоційної підтримки [10; 5; 2; 4; 11].

Емпірична частина дослідження була проведена на базі Національного університету «Львівська політехніка» серед 24 студентів першого та другого курсів бакалаврату. Використовувалися такі методи: «Індекс групової згуртованості» Л. Уманського (для оцінки комунікативних зв'язків), методика М. Гінзбурга (для аналізу навчальної мотивації) та шкала SPANE (для вимірювання позитивних і негативних емоційних переживань). Дослідження проводилося з дотриманням етичних норм, анонімності та добровільності участі. Перевагами обраної методології є комплексність підходу та можливість кількісної обробки даних, що забезпечує об'єктивність результатів. Серед недоліків - відносно невеликий обсяг вибірки та відсутність лонгітюдного компоненту, що обмежує узагальнення на більші групи студентів.

Результати діагностики групової згуртованості (таблиця 1.1) показали середній рівень інтегрованості групи (середнє арифметичне 12,79 бала, медіана - 13 балів). Група виявилася гетерогенною: студенти з високим рівнем згуртованості активно використовували ІІІ для спільного обговорення результатів і виступали лідерами, тоді як студенти з низьким рівнем частіше працювали індивідуально та уникали контактів. Кореляційний аналіз виявив помірний позитивний зв'язок між рівнем згуртованості та активністю комунікативної участі під час роботи з ІІІ ($r_s \approx 0,7$). Це підтверджує гіпотезу про те, що ІІІ ефективніше підсилює взаємодію в already згуртованих групах, але потребує додаткової педагогічної підтримки для ізольованих студентів.

Таблиця 2.1.

Результати діагностики групової згуртованості студентів (n = 24) за методикою «Індекс групової згуртованості» (адаптація Л. Уманського)

№	Показник згуртованості (балів)	Інтерпретація рівня	Коментар щодо міжособистісної взаємодії
1	14	Середній	Активний у групових завданнях, демонструє вибіркові соціальні контакти
2	11	Середній	Взаємодіє у межах підгруп, уникає ініціативи у великих обговореннях
3	17	Високий	Має сталі позитивні зв'язки, часто виступає

			посередником у спілкуванні
4	9	Низький	Проявляє ізольованість, рідко долучається до дискусій
5	13	Середній	Відкрита поведінка, однак інколи зберігає дистанцію в нових ситуаціях
6	15	Середній	Здатний до командної взаємодії, активно підтримує інших
7	18	Високий	Лідер групи, формує позитивний емоційний клімат
8	10	Середній	Має вибірккову комунікативність, взаємодіє переважно з друзями
9	8	Низький	Уникає спільних проєктів, низький рівень включеності
10	16	Високий	Демонструє стійку орієнтацію на співпрацю, підтримує ініціативи інших
11	12	Середній	Взаємодія стабільна, хоча залежить від структури завдання
12	7	Низький	Недостатній рівень довіри до групи, слабкі соціальні зв'язки
13	19	Високий	Виражена групова орієнтованість, активна участь у всіх формах роботи
14	10	Середній	Здатний до кооперації, проте без виразного лідерства
15	14	Середній	Урівноважений стиль взаємодії, добре працює в парах
16	6	Низький	Мало включений у групу, переважає пасивне спостереження
17	18	Високий	Формує позитивні соціальні зв'язки, охоче співпрацює
18	13	Середній	Має помірний рівень залучення, демонструє ситуативну активність
19	17	Високий	Виражена інтегрованість у групу, участь у колективних ініціативах
20	8	Низький	Соціально стриманий, частіше працює індивідуально
21	15	Середній	Відкрита комунікація, вміння врівноважувати конфлікти
22	12	Середній	Стале включення в навчальну взаємодію без вираженої ініціативи
23	16	Високий	Підтримує мережу соціальних зв'язків, активно демонструє співпрацю
24	9	Низький	Проявляє соціальну пасивність, не завжди приймає групові рішення

Аналіз навчальної мотивації за методикою М. Гінзбурга (таблиця 1.2) засвідчив домінування внутрішніх (пізнавальних) мотивів: мотив «більше знати і вміти» був провідним у 8 з 24 респондентів ($\approx 33\%$). Зовнішні мотиви (оцінка, схвалення) мали допоміжний характер. Використання ІІІ посилювало

пізнавальну мотивацію завдяки персоналізованій підтримці та можливості самостійного вдосконалення, проте в студентів з переважанням зовнішньої мотивації спостерігалася тенденція до інструментального використання технологій (отримання готових відповідей). Кореляційний аналіз показав позитивний зв'язок між внутрішньою мотивацією та активним, осмисленим використанням ІІІ ($r_s \approx 0,65$ у поєднанні з емоційними показниками).

Таблиця 1.2.

Результати дослідження навчальної мотивації студентів за методикою М. Гінзбурга (n = 24)

№	Провідний мотив навчання	Причина, що заважає вчитися краще	Що найбільше подобається у високій оцінці	Що найбільше не подобається у низькій оцінці
1	Я більше знав/ла і вмів/ла	Не можу змусити себе	Я добре знаю матеріал	Я погано знаю матеріал
2	Отримати хорошу оцінку	Цікавіші справи	Мене похвалять батьки	Мама буде засмучена
3	Принести користь людям	Важко засвоїти матеріал	Викладач буде радий	Я вважатимусь слабким студентом
4	Мене хвалили батьки	Не хочеться вчитися	Товариші будуть задоволені	Товариші сміятимуться
5	Отримувати згодом багато грошей	Є цікавіші справи	Я вважатимусь хорошим студентом	Викладач буде незадоволений
6	Я більше знав/ла і вмів/ла	Важко працювати разом з усіма	Я добре знаю матеріал	Я тягну групу назад
7	Наша група була кращою	Часто сварять в університеті	Батьки будуть задоволені	Мене покарають
8	Мене поважали товариші	Цікавіші справи	Мене хвалять товариші	Товариші сміятимуться
9	Мене любила викладачка	Не можу змусити себе	Викладач буде радий	Викладач буде незадоволений
10	Я більше знав/ла і вмів/ла	Важко засвоїти матеріал	Я добре знаю матеріал	Мені не куплять бажану річ
11	Отримати хорошу оцінку	Є цікавіші справи	Я вважатимусь хорошим студентом	Мама буде засмучена
12	Мені купували гарні речі	Мене сварять удома	Мені куплять гарну річ	Мене покарають
13	Принести користь людям	Не встигаю з іншими	Я добре знаю матеріал	Я тягну назад
14	Мене хвалили батьки	Не можу змусити себе	Мене хвалять батьки	Викладач буде незадоволений
15	Я більше знав/ла і вмів/ла	Є цікавіші справи	Я добре знаю матеріал	Я погано знаю матеріал
16	Мене любила викладач	Важко засвоїти матеріал	Викладач буде задоволений	Я вважатимусь поганою студенткою
17	Отримувати багато	Не хочеться	Мене похвалять	Мене покарають

	грошей	вчитися	товариші	
18	Отримати хорошу оцінку	Не можу змусити себе	Я вважатимусь хорошою студенткою	Батьки будуть засмучені
19	Я більше знав/ла і вмів/ла	Важко працювати разом з усіма	Я добре знаю матеріал	Я тягну групу назад
20	Мене поважали товариші	Є цікавіші справи	Товариші задоволені	Товариші сміятимуться
21	Наша група була кращою	Часто сварять	Я не тягну групу назад	Викладач буде незадоволений
22	Принести користь людям	Важко засвоїти матеріал	Я добре знаю матеріал	Я погано знаю матеріал
23	Мене хвалили батьки	Не можу змусити себе	Мене хвалитимуть удома	Мене не похвалять
24	Я більше знав/ла і вмів/ла	Не хочеться вчитися	Я добре засвоїв/ла матеріал	Я вважатимусь поганим студентом

Результати за шкалою SPANE (таблиця 1.3) продемонстрували переважання позитивних емоційних переживань (середнє - 3,59 бала, модальне - «часто» 41%). Негативні емоції зустрічалися рідко (середнє - 2,23 бала, модальне - «рідко» 38%). ІІІ сприяє зниженню тривожності під час мовленнєвої практики, підвищенню психологічного комфорту та відчуттю прогресу. Водночас у частини студентів фіксувалися епізодичні стани напруження, пов'язані з невизначеністю або порівнянням себе з алгоритмом. Кореляційний аналіз підтвердив зв'язок між позитивним афектом і внутрішньою мотивацією ($r_s \approx 0,65$), а також зворотний зв'язок між негативним афектом і психологічним комфортом ($r_s \approx -0,60$).

Таблиця 1.3.

Розподіл позитивних і негативних емоцій за шкалою SPANE (%)

Показник SPANE	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Дуже часто
Позитивні переживання (Positive Affect)	2%	12%	28%	41%	17%
Негативні переживання (Negative Affect)	25%	38%	27%	9%	1%

Спостереження за студентами дозволило виокремити ключові ресурси та ризики інтеграції ІІІ. Серед ресурсів: зниження емоційного напруження, активізація сором'язливих студентів, розвиток метакогнітивних навичок і



можливість використання ІІІ як «містка» до групової взаємодії. Основні ризики: надмірна залежність від технологій, зниження автономності, можливе послаблення міжособистісної взаємодії та формування очікування «абсолютної правильності» алгоритму. Ці дані підтверджують, що ефективність використання ІІІ залежить від педагогічного супроводу, індивідуального підходу та збереження балансу між цифровою та живою комунікацією.

Таким чином, емпіричні результати підтверджують робочі гіпотези дослідження: інтеграція штучного інтелекту трансформує психологічну взаємодію викладача і студентів, посилюючи мотивацію та емоційний комфорт, але вимагає свідомого управління для запобігання ризикам зниження живої комунікації та автономності. Отримані дані обґрунтовують необхідність розробки педагогічних стратегій, що поєднують технологічні можливості з психологічно чутливим підходом до організації навчального процесу.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що використання інструментів штучного інтелекту суттєво трансформує психологічну взаємодію між викладачем і студентами під час занять з англійської мови у вищій школі. Замість традиційної моделі, де викладач виступає головним джерелом знань, формується більш партнерська і горизонтальна структура відносин, у якій педагог виконує роль фасилітатора, а студенти набувають більшої автономії та відповідальності за власне навчання.

Отримані результати показали, що інтеграція ІІІ позитивно впливає на мотиваційну сферу студентів, посилюючи внутрішню пізнавальну мотивацію завдяки персоналізованій підтримці, миттєвому зворотному зв'язку та можливості безпечної практики. Емоційний клімат занять також покращується: більшість студентів переживає переважання позитивних емоцій, знижується рівень тривожності, пов'язаний із мовленнєвою діяльністю, та зростає відчуття психологічного комфорту. Водночас комунікативна взаємодія в групі стає неоднорідною - інструменти штучного інтелекту найбільше активізують уже



згуртованих студентів, тоді як для менш включених учасників вони можуть посилювати тенденцію до індивідуальної роботи та зменшувати живі міжособистісні контакти.

Дослідження засвідчило, що ефективність застосування ІІІ залежить не лише від технічних можливостей інструментів, а насамперед від педагогічного супроводу. Збереження балансу між цифровою підтримкою та традиційною живою взаємодією є ключовою умовою для запобігання ризикам зниження соціальних навичок, надмірної залежності від алгоритмів та послаблення групової згуртованості.

Подяки

Автор висловлює щирі вдячність науковому керівнику за цінні поради та конструктивну критику протягом усього дослідження, а також студентам Національного університету «Львівська політехніка», які взяли участь в емпіричній частині роботи. Окрема подяка колезі з кафедри іноземних мов за допомогу в організації опитувань і технічну підтримку під час проведення дослідження.

Список використаних джерел

1. Андрєєва М., Погранична Н. Взаємодія викладача і студента як умова ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Вісник науки та освіти. 2025. № 10(40). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-1163-1181](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1163-1181) (дата звернення: 02.01.2026).
2. Бурлак М., Гриньова Ю. Застосування інструментів штучного інтелекту для вивчення іноземної (англійської) мови. Вісник науки та освіти. 2024. № 1(19). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1\(19\)-713-724](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-713-724) (дата звернення: 02.01.2026).



3. Голінко А. Синергія креативного потенціалу та персоналізації у вивченні англійської мови завдяки штучному інтелекту. Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості. 2025. С. 179–182. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-43> (дата звернення: 02.01.2026).
4. Павловська Л. Взаємодія студента та викладача як один зі шляхів оптимізації навчання іноземних мов в інформаційному суспільстві. Молодь і ринок. 2022. № 11/197. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.245430> (дата звернення: 02.01.2026).
5. Стрельбицька С. Взаємодія викладача зі студентами під час дистанційного навчання в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Impatto dell'innovazione sulla scienza: aspetti fondamentali e applicati*. 2020. URL: <https://doi.org/10.36074/26.06.2020.v2.08> (дата звернення: 02.01.2026).
6. Твердохлебова Н. Є. Про компетенції сучасного викладача : thesis. 2013. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/30047> (дата звернення: 02.01.2026).
7. Хайруліна Н. Ф. Використання штучного інтелекту в процесі фахової підготовки під час вивчення іноземної мови. *Innovative Pedagogy Journal*. 2024. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/70/part_2/8.pdf (дата звернення: 02.01.2026).
8. Цинова М., Коблік В., Кравець Г. Трансформація методів навчання та викладання англійської мови в університетському освітньому процесі: роль штучного інтелекту, аналіз впливу та перспективи. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 12(18). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12\(18\)-864-877](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-864-877) (дата звернення: 02.01.2026).
9. Шерстюк Н. Етичні виклики використання штучного інтелекту в процесі навчання англійської мови у зво. *Вісник науки та освіти*. 2025. №



11(41). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-1398-1414](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-1398-1414) (дата звернення: 02.01.2026).

10. APA. Classrooms are adapting to the use of artificial intelligence. American Psychological Association Monitor. 2025. URL: <https://www.apa.org/monitor/2025/01/trends-classrooms-artificial-intelligence> (дата звернення: 02.01.2026).

11. Kutsela M., Virstyuk O. Вплив технологій штучного інтелекту на формування англійської мовної компетентності. Modern philology. 2025. № 4. С. 118–123. URL: <https://doi.org/10.32782/modernph-2025.4.18> (дата звернення: 02.01.2026).

12. Xiaofan W., Annamalai N. Investigating the use of AI tools in English language learning: A phenomenological approach. Contemporary Educational Technology. 2025. URL: <https://doi.org/10.30935/cedtech/16188> (дата звернення: 02.01.2026).