

Social Work & Education

©SW&E. 2026

УДК 364.378:004.8 (477)

DOI: 10.25128/2520-6230.26.1.10

Ольга БАЙДАРОВА,
кандидатка психологічних наук,
доцентка, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна;
baidarovao@knu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-1769>

Олена КАРАГОДИНА,
докторка медичних наук,
професорка, Академія праці,
соціальних відносин і туризму,
м. Київ, Україна;
karagodina.og@socosvita.kiev.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7412-5178>

Тетяна СЕМИГІНА,
докторка політичних наук,
професорка, Уманський державний
педагогічний університет імені
Павла Тичини, м. Умань, Україна;
semigina.tv@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5677-1785>

Статус статті:

Отримано: лютий 2, 2026

1-ше рецензування: березень 12, 2026

Прийнято: березень 30, 2026

Байдарова, О., Карагодина, О., Семигіна, Т.
(2026). Користування штучним інтелектом: досвід
студентів освітніх програм із соціальної роботи.
Social Work and Education, Vol. 13, No. 1 pp. 148-167.
DOI: 10.25128/2520-6230.26.1.10

КОРИСТУВАННЯ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ: ДОСВІД СТУДЕНТІВ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. Штучний інтелект (ШІ) поступово стає невід'ємною складовою сучасної освіти та професійної підготовки, зокрема у сфері соціальної роботи. Актуальність дослідження зумовлена потребою формування системних підходів до інтеграції ШІ в українських закладах вищої освіти в умовах цифровізації та воєнних викликів.

Мета дослідження — виявлення сучасних практик і викликів використання ШІ здобувачами вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота» та розробка відповідних практичних рекомендацій. Теоретичну основу дослідження становить поєднання соціального конструктивізму, концепту академічної доброчесності та «лінзи» професійної ідентичності, що дозволяє комплексно аналізувати практики використання ШІ здобувачами освітніх програм із соціальної роботи.

Дослідження проведено в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка із застосуванням кількісного описово-аналітичного дизайну. Збір даних здійснено методом анкетного опитування. У вибірку увійшли 93 респонденти — здобувачі освіти трьох рівнів вищої освіти за спеціальністю «Соціальна робота».

Результати засвідчили високий рівень інтеграції ШІ в освітній процес: близько 80% опитаних активно користуються відповідними інструментами, передусім для економії часу (48,5%). Наразі ШІ сприймається здобувачами як «помічник для домашніх завдань», орієнтований на пошук інформації та підготовку текстів. Виявлено проблеми з дотриманням академічної доброчесності: студенти відчують потребу в чітких інституційних правилах, однак понад половина (50,5%) зазначає відсутність загальних регламентів. Найбільш критичним для професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є низький рівень усвідомлення ризиків, пов'язаних із можливою втратою «м'яких» навичок та зниженням здатності до емпатії.

Отримані дані покладено в основу пропозицій щодо вдосконалення освітніх програм у напрямі формування культури відповідального й доброчесного використання ШІ. Зокрема, запропоновано розробку інституційних політик прозорості (включно з навчанням «усвідомленому контролю» та рекомендаціями за моделлю GAIDeT), оновлення змісту освітніх компонентів із доданням матеріалу щодо етики ШІ у контексті соціальної роботи, а також розвиток цифрових компетентностей здобувачів — передусім навичок промптингу як інструмента критичного аналізу та професійної рефлексії.

Ключові слова: штучний інтелект (ШІ), соціальна робота, академічна доброчесність, професійна ідентичність, промптинг, освітні програми, етика ШІ.

ВСТУП

Штучний інтелект (ШІ) поступово стає невід'ємною частиною сучасної освіти та професійної підготовки, зокрема у сфері соціальної роботи. Він відкриває нові можливості для аналізу даних, моделювання соціальних процесів, оптимізації професійних практик та підтримки клієнтів, водночас створюючи виклики, пов'язані з етикою, відповідальністю та компетентністю фахівців (Карагодіна & Семигіна, 2025; Кулик, 2025). У сучасній науковій літературі зростає увага до того, як цифрові технології формують нові освітні підходи та компетентності студентів соціальної роботи, зокрема через розвиток цифрових навичок, критичного мислення та здатності до самостійного використання інноваційних інструментів (Hodgson et al., 2022; Zhu & Andersen, 2021; Walker et al., 2025).

Актуальність дослідження визначається як загальною світовою тенденцією цифровізації освіти, так і специфічними викликами української системи підготовки соціальних працівників. Серед головних проблем – обмеженість знань, умінь і навичок студентів щодо ефективного використання ШІ, недостатня підготовка викладачів та відсутність системних підходів до інтеграції цифрових інструментів в освітні програми (Коломієць & Кушнір, 2024; Haider, 2024; Singer et al., 2023). Водночас розуміння досвіду студентів дозволяє виявити реальні практики, переваги та ризики використання ШІ, а відтак і визначити потреби учасників освітнього процесу щодо розвитку навичок користування новими цифровими технологіями.

Метою дослідження є виявлення сучасних практик та викликів використання ШІ здобувачами вищої освіти з соціальної роботи на прикладі одного закладу вищої освіти (ЗВО) та розробка практичних рекомендацій щодо інтеграції ШІ в освітні програми. Для досягнення цієї мети передбачено розв'язання таких завдань: (1) виявити форми, частоту та мотиви використання ШІ студентами у навчальному процесі; (2) проаналізувати сприйняття переваг і ризиків використання ШІ у професійній підготовці; (3) сформулювати практичні рекомендації для викладачів та менеджерів освітніх програм щодо інтеграції ШІ у підготовку соціальних працівників.

ТЕОРЕТИЧНА РАМКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Ключовою теоретичною рамкою дослідження є **соціальний конструктивізм**, що пояснює формування знання й значень через взаємодію між людьми, їхній досвід та інтерпретації (Berger & Luckmann, 1966; Gergen, 2012). У сучасному освітньому дискурсі цей підхід розглядається як важлива парадигма, що акцентує соціальну природу знання та навчання (Saleem et al., 2021). Конструктивізм слугує основою для аналізу впливу цифрових інструментів – таких, як доповнена реальність і штучний інтелект – на трансформацію освітнього середовища (Hajirasouli & Banihashemi, 2022). Цей підхід дає змогу розглядати освітню взаємодію як процес постійного творення смислів у конкретних соціальних, культурних і професійних контекстах, що є ключовим для розуміння феноменів інклюзивності, різноманітності та міждисциплінарності (Rapp & Corral-Granados, 2024). У підготовці соціальних працівників це означає,

що ставлення до ШІ, способи його використання та оцінка ефективності формуються в межах спільних академічних і культурних практик. Такий ракурс дає змогу дослідити, який сенс студенти надають цифровим інструментам і як це впливає на освітній процес загалом.

Поряд із тим взято до уваги **концепт академічної доброчесності**, що виступає як нормативна та етична рамка для аналізу взаємодії між студентами, викладачами та цифровими інструментами. Академічна доброчесність – це не лише дотримання формальних правил (уникнення плагіату, чесність при оцінюванні тощо), але й прояв академічної відповідальності, прозорості, довіри та взаємоповаги (Карагодіна та ін., 2019). У контексті використання ШІ вона охоплює складні питання: межі допустимого застосування цифрових помічників, визнання авторства, прозорість джерел, а також відповідальність за результати, згенеровані мовними моделями (Balalle & Pannilage, 2025; Kumar et al., 2023). Концепт академічної доброчесності дозволяє критично оцінити, як освітні політики та практики адаптуються до нових технологічних умов, зберігаючи водночас засадничі цінності університетської освіти.

Значну увагу в дослідженні приділено питанню **професійного розвитку соціальних працівників**. Сучасні принципи етики (Reamer, 2023; Rodriguez et al., 2019; Steiner, 2021; Tambe & Rice, 2018) становлять основу для аналізу впливу ШІ на формування фахової ідентичності. Такий підхід є корисним для висвітлення ризиків, пов'язаних із можливою «втратою людяності» у професії внаслідок браку відданості цінностям соціальної роботи, та для розгляду етичних дилем, що виникають у процесі цифрової трансформації освітніх практик.

Таким чином, поєднання соціального конструктивізму, концепту академічної доброчесності та «лінзи» професійної ідентичності створює цілісну теоретичну основу для дослідження практик використання ШІ студентами програм із соціальної роботи. Вона надає змогу оцінити вплив цифрових інструментів на формування професійних компетентностей, засвоєння норм професійної й освітньої етики в межах загального соціального контексту та спільного академічного досвіду.

МЕТОДОЛОГІЯ

Дослідження проведено в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Його здійснено у межах **інтерпретативної парадигми**, яка передбачає розуміння соціальної реальності як такої, що формується через досвід, смисли та взаємодії її учасників (Семигіна, 2025). Дизайн дослідження – перехресний (**cross-sectional**), **кількісний описово-аналітичний**: дані збиралися одноразово протягом вересня – листопада 2025 року.

Основний метод збору даних – **анкетне опитування**. Розроблена авторками анкета містила 15 основних запитань з варіантами відповідей, що охоплювали три тематичні блоки: ставлення до використання ШІ у навчанні соціальній роботі; досвід взаємодії зі ШІ; уявлення про переваги та ризики використання ШІ в освітньому процесі. Частина запитань передбачала вибір однієї відповіді, інша – множинний вибір і власні варіанти («відкриті відповіді»). Остаточному формулюванню запитань передувало пілотне опитування трьох осіб

з числа здобувачів освіти з соціальної роботи.

Опитування здійснювалося однією з авторок дослідження та спеціально підготовленими студентами-інтерв'юєрами віч-на-віч (офлайн та за допомогою телекомунікаційного зв'язку); відповіді фіксувались інтерв'юєрами.

Основою для залучення респондентів слугували списки навчальних груп здобувачів освіти (загальна кількість потенційних учасників – 218). До участі в дослідженні запрошувались усі здобувачі – усно під час занять або дистанційно (електронною поштою чи каналами мережевої комунікації) з метою максимального охоплення цільової групи. У процесі формування вибірки було виявлено кілька бар'єрів доступу та перешкод отримання згоди на участь у дослідженні, а саме: тривала відсутність частини студентів на аудиторних заняттях, брак відповідей на онлайн-запрошення, відмови від участі в дистанційному опитуванні через перешкоди комунікації (зокрема, відсутність надійного інтернет-зв'язку, електроенергії), брак часу внаслідок поєднання навчання з роботою, інші обставини, пов'язані з впливом війни. Кінцевий список респондентів сформовано з числа доступних контакту здобувачів, які виявили бажання та дали згоду на участь.

У дослідженні взяли участь 93 респонденти – студенти освітніх програм зі спеціальності «Соціальна робота» трьох рівнів вищої освіти (табл. 1).

Таблиця 1. Характеристики вибірки дослідження (кількість респондентів)

Вік		Стать		Бакалаврат		Магістратура		Аспірантура	
17-20	62	Жін	77	1 курс	24	1 курс	11	1-2 курс	4
21-24	18	Чол	16	2 курс	13	2 курс	10	3-4 курс	3
25-45	9			3 курс	19				
55-70	4			4 курс	9				
Всього	93	Всього	93	Всього	65	Всього	21	Всього	7

Обробку даних здійснено із використанням базових методів описової статистики.

Етичні аспекти дослідження охоплювали: добровільну участь студентів та можливість відмови від участі без наслідків; забезпечення анонімності та конфіденційності даних; усну інформовану згоду респондентів перед початком опитування, що підтверджувалась під час заповнення анкети; використання отриманих даних тільки для наукових цілей.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ

1. Ставлення до використання ІІІ у навчанні соціальній роботі

Опитування здобувачів освіти показало загалом позитивне та водночас обережне ставлення до використання ІІІ у навчанні соціальній роботі. Більшість респондентів (59,1%) вважають, що ІІІ може зробити навчання якіснішим за умови створення відповідної інфраструктури й правил, а ще 21,5% переконані, що він уже покращує якість освіти. Негативно налаштованих дуже мало – лише 4,3%

вважають, що ІІІ за будь-яких умов погіршує навчальний процес, тоді як 15,1% поки що не мають виразної думки.

Переважає більшість студентів погоджується з необхідністю встановлення правил користування ІІІ у виші, тільки поодинокі респонденти висловлюються проти (**рис. 1**). Попри це, реальна ситуація в університеті така: понад половина опитаних (50,5%) зазначають, що загальних правил немає, а окремі викладачі надають власні рекомендації. Лише 11,8% повідомили про наявність чітких правил, які доведені до студентів і контролюються, а 21,5% знають про заборону використання ІІІ лише для студентів.

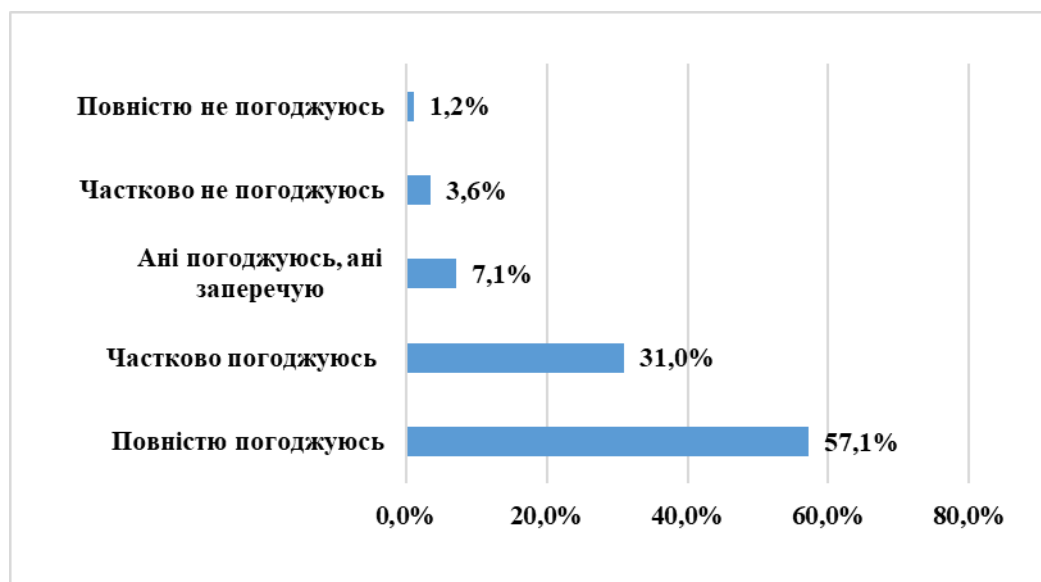


Рис. 1. Розподіл відповідей на питання «Чи погоджуєшся, що в університетах для студентів і викладачів мають бути певні правила користування ІІІ?» (N=84, у %)

Студенти високо оцінюють важливість відповідального та чесного використання ІІІ у майбутній професійній діяльності соціального працівника: майже половина (48,4%) вважають це дуже важливим, а ще 44,1% – важливим, хоча й не пріоритетним. Водночас щодо особистих потреб ситуація стриманіша: 25,8% вказали, що навички роботи з ІІІ для них дуже важливі, 53,8% – що важливі, але не першочергові. Лише 5,4% не відчувають потреби у таких навичках.

На **рис. 2** помітна виразна тенденція: зі збільшенням частоти використання ІІІ зростає схильність студентів до підтримки регулювання його застосування під час навчання.

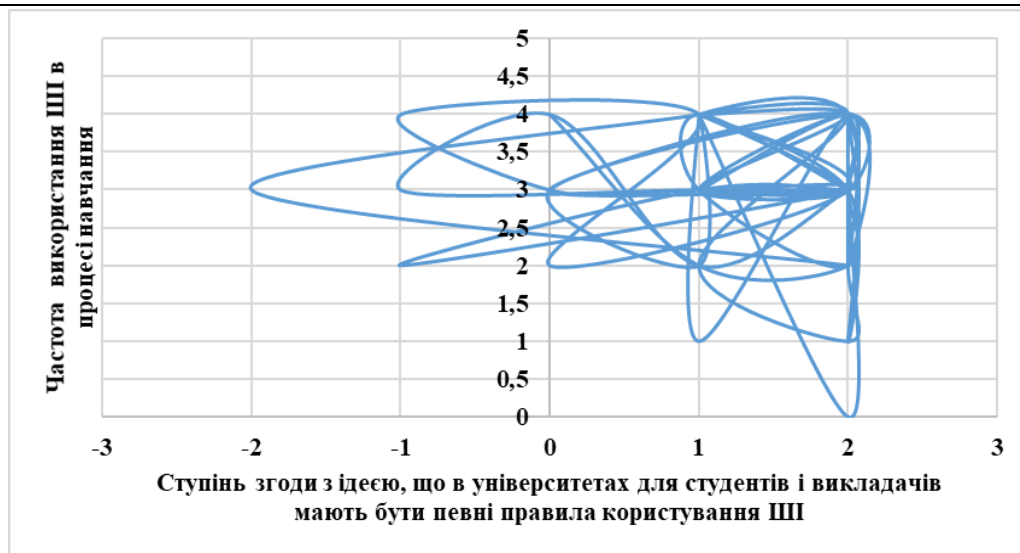


Рис. 2. Співвідношення частоти використання ІІІ студентами у навчанні («постійно» – 4, «час від часу» - 3, «інколи» - 2, «дуже рідко» – 1, «ніколи» – 0) та ставлення до необхідності регулювання користування ІІІ учасниками освітнього процесу (від «повністю погоджуюсь» – 1 до «повністю не погоджуюсь» – -1) (N=84, у %)

Отримані результати свідчать про загальну готовність студентів до інтеграції ІІІ в освітній процес, водночас демонструючи запит на чіткі правила, етичні орієнтири та належні умови для відповідального використання цифрових технологій у навчанні соціальній роботі.

2. Досвід взаємодії з ІІІ під час навчання

Більшість студентів користуються ІІІ час від часу (51,6%) або постійно (28,0%), 16,1% – інколи, а дуже рідко або ніколи ним не користується лише незначна частка опитаних. При цьому більшість (74,2%) перевіряють результати роботи ІІІ та за потреби самостійно їх переробляють, намагаючись зрозуміти й запам'ятати виконане. Ще 14% лише ознайомлюються з роботою, а 3,2% іноді подають її без перевірки. Аналіз відкритих відповідей підтверджує, що в цілому у ставленні до результатів роботи ІІІ студенти демонструють зрілу модель використання: перевіряють інформацію в наукових джерелах, читають першоджерела, коригують, переформулюють, порівнюють із власним розумінням, зауважують, що «ІІІ часто надає недостовірну інформацію», а для отримання якісного результату потрібно пройти кілька етапів постановки й уточнення завдання.

Про виразні інструкції викладачів щодо застосування ІІІ розповіли лише 5,4% опитаних; 36,6% студентів повідомили, що інструкцій не отримують взагалі (рис. 3).

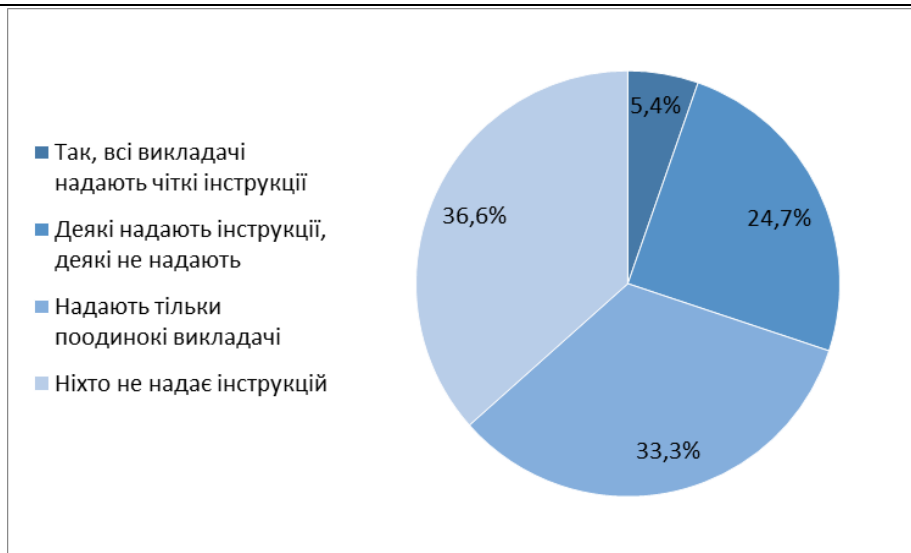


Рис. 3. Розподіл відповідей на питання «Якщо у навчанні не заборонено користуватись ІІІ, чи дають викладачі чіткі інструкції із застосування ІІІ для виконання їхніх завдань?» (N=93, у %)

З обговоренням користування ІІІ на заняттях студенти стикаються не часто: 35,5% зазначили «дуже рідко», 30,1% – «інколи», 19,4% – «час від часу», і лише 6,5% – «постійно». Викладачі застосовують інструменти ІІІ для розвитку професійних навичок соціальних працівників у 15,1% випадків, 43% студентів не впевнені, а 41,9% зазначили, що такого не було. У відкритих відповідях студентів простежуються такі основні тенденції: викладачі використовують ІІІ, але роблять це неявно і нерівномірно (студенти часто здогадуються, що ІІІ був використаний, але це не проговорюється відкрито; є відчуття відсутності культури прозорого використання ІІІ в освітньому процесі); викладачі переважно застосовують ІІІ для технічних, допоміжних задач, а не для розвитку фахових компетентностей («викладачка використовувала ІІІ для візуального оформлення презентації»; «я бачу, що викладач, очевидно, використав ІІІ для створення діаграм, оформлення тексту, створення презентацій, але який точно, мені невідомо»; «частина викладачів (зокрема, аспірантів) подає на лекціях інформацію, сформовану ІІІ»). Лише поодинокі студенти згадали випадки використання ІІІ як об'єкта обговорення на заняттях («Викладач може запропонувати нам звернутись до ІІІ, щоб він дав відповідь і ми обговорили, чи дійсна, вірна ця відповідь, чи ні») чи у спеціалізованих професійних вправах («ми за допомогою ІІІ створювали асистента фахівця із соціальної роботи»; «нас вчили правильно надавати прокти, налаштовувати ІІІ»). Як бачимо, викладачі використовують інструменти ІІІ переважно у підготовці до лекцій як дизайн-помічника, а не як дидактичний ресурс, інструмент розвитку критичного мислення чи професійних навичок, що є типовим для початкового етапу інтеграції ІІІ в освіту.

Студенти використовують ІІІ здебільшого для пошуку інформації та джерел для завдань (67,7%), а також для виконання творчих завдань, письмових

робіт, створення презентацій та ілюстрацій (табл. 2).

Таблиця 2. Розподіл відповідей (множинний вибір) на питання «Якщо використовуєш ІІІ у навчанні, то як і для чого?» (N=93, у %)*

<i>Варіанти відповідей</i>	<i>К-ть виборів</i>	<i>% від респондентів</i>	<i>% від усіх відповідей</i>
<i>Шукаю відповіді на питання із завдань для самостійної чи домашньої роботи</i>	63	67,7%	22,8%
<i>Прошу ІІІ написати есе чи виконати інші письмові завдання</i>	34	36,6%	12,3%
<i>Даю завдання ІІІ виконати творчі завдання (наприклад, розробити проєкт, скласти повідомлення для користувачів послуг тощо)</i>	34	36,6%	12,3%
<i>Використовую ІІІ для створення та оформлення презентацій</i>	27	29,0%	9,8%
<i>Створюю за допомогою ІІІ ілюстрації (діаграми, малюнки, піктограми та ін.) для своїх робіт</i>	26	28,0%	9,4%
<i>Шукаю потрібні мне джерела, щоб потім їх читати</i>	63	67,7%	22,8%
<i>Інше (наведи 1-2 приклади)</i>	29	31,2%	10,5%
<i>Всього</i>	276	296,8%*	100,0%

*Сума відсотків перевищує 100%, оскільки дозволено було кілька відповідей

Відкриті відповіді демонструють широкий спектр практик використання ІІІ – від базової допомоги у розумінні текстів і перекладі до складної роботи зі скорочення й конспектування великих текстів зі структуризацією, рефлексією (ІІІ як «ментальний співрозмовник» для перевірки логіки, прояснення сумнівів) та підготовкою доповідей, презентацій на основі власних матеріалів. ІІІ є помічним для студентів у поясненні незрозумілих термінів, концепцій, завдань («часто використовую ІІІ для пояснення тих чи інших речей простими словами»; «для розкриття деяких тем у більш простому форматі, більш зрозуміло»; «використовую ІІІ у випадку, якщо щось незрозуміло, щоб він пояснив, і тоді вже я виконую завдання»; «прошу пояснити завдання, яке дали викладачі») і генеруванні ідей, творчих рішень, пошуку натхнення («для креативного оформлення»; «шукаю натхнення для майстер-класу»; «ІІІ додає гарні метафори, приклади»).

Основними мотивами звернення до ІІІ є економія часу (48,5% від усіх відповідей) та зручність у пошуку найкращих практик (21,1% від усіх відповідей), тоді як прагнення отримати кращу оцінку або освоїти нові технології менш значуще (5,8–14%). З відкритих відповідей виокремлюються такі мотиви

використання ІІІ: швидкість і простота отримання інформації; можливість отримати пояснення, коли завдання «незрозуміло сформульовано»; потреба в структуризації великих масивів матеріалу; нестача якісних ресурсів із соціальної роботи; перевірка власної думки; прагнення зменшити ризик помилок у формулюваннях. Також в якості мотивів опитані зазначили небажання звертатись за уточненнями до викладача (бар'єри комунікації); обмежений час через поєднання навчання і роботи; прагнення швидше виконати завдання, яке не вважається корисним.

Отримані дані свідчать про активне, хоча й нерівномірне використання ІІІ студентами: вони здебільшого усвідомлено контролюють результати, застосовують технології для ефективного навчання, але відчувають нестачу чітких правил і методичних рекомендацій з боку викладачів.

3. Уявлення про переваги та ризики використання ІІІ

Близько половини студентів (40,9%) не мають знань про використання ІІІ у практиці соціальної роботи, ще 30,1% чули про це, але не можуть пригадати конкретні деталі, 14% мають певні уявлення, а 15,1% не змогли визначитися. Відповіді студентів засвідчують, що вони мають доволі широке, але неоднорідне уявлення про використання ІІІ у практиці соціальної роботи. Спостерігається висока поінформованість про базові інструменти та помірне розуміння спеціалізованих застосувань. Студенти описують ІІІ як інструмент автоматизації документування та збору інформації, допомоги у консультуванні (наприклад, для емоційного скринінгу, у навігації сервісами та державними програмами), аналізу випадків, едукації та розвитку навичок, створення та оптимізації матеріалів (генерування ідей, планів і методичних матеріалів, редагування й перевірка текстів), роботи з клієнтами в онлайн-середовищі. Як бачимо, вони асоціюють ІІІ з процесами, що спрощують рутинну роботу соціального працівника, забезпечують технічну підтримку діяльності, внутрішнє корпоративне або самостійне, самокероване навчання (self-directed learning), а також з маркетинговим застосуванням ІІІ у соціальній роботі.

Щодо можливих ризиків, на думку студентів, переважають такі: брак здатності та втрати мотивації до самостійного розв'язання завдань, уповільнення розвитку критичного мислення, надмірна довіра до результатів ІІІ, розвиток залежності від ІІІ-помічників та можливість нехтування академічною доброчесністю (табл. 3). Менші частки респондентів відзначали ризики втрати «м'яких» навичок, здатності до емпатії або інші ризики. Жоден студент не вважає, що використання ІІІ не має жодних ризиків.

Відкриті відповіді респондентів підтверджують, що студенти усвідомлюють глибокі та системні ризики, пов'язані із залежністю від ІІІ. Основні побоювання стосуються якості навчання, мислення та професійного становлення (приклади: «зниження якості виконання навчальних завдань, зниження рівня унікальності виконаних завдань або рішень»; «погане засвоєння навчального матеріалу»; «зменшення уяви»; «зниження аналітичних здібностей, перекладання відповідальності на ІІІ за важливі рішення»).

**Таблиця 3. Розподіл відповідей (множинний вибір) на питання «Які ризики може спричинити використання ІІІ у навчанні студентів соціальній роботі?»
(N=93, у %)***

<i>Варіанти відповідей</i>	<i>К-ть виборів</i>	<i>% від респондентів</i>	<i>% від усіх відповідей</i>
<i>Брак здатності та втрата мотивації до самостійного розв'язання поставлених завдань</i>	72	77,4%	19,1%
<i>Уповільнення розвитку критичного мислення</i>	68	73,1%	18,1%
<i>Надмірна довіра до результатів роботи ІІІ</i>	64	68,8%	17,0%
<i>Розвиток залежності від ІІІ-помічників</i>	65	69,9%	17,3%
<i>Нехтування принципами і правилами академічної доброчесності</i>	51	54,8%	13,6%
<i>Брак «м'яких» (тобто соціальних і комунікативних) навичок</i>	32	34,4%	8,5%
<i>Брак здатності до емпатії</i>	12	12,9%	3,2%
<i>Інше (що саме)</i>	12	12,9%	3,2%
<i>Нема жодних ризиків</i>	0	0,0%	0,0%
<i>Всього</i>	376	404,3%	100,0%

*Сума відсотків перевищує 100%, оскільки дозволено було кілька відповідей

Є побоювання, що надмірне використання ІІІ може знизити рівень готовності до реальної професійної практики («потім, в реальних умовах роботи, – неможливість вирішення самостійно ситуації у стресових умовах»), або ж в цілому мати руйнівний вплив на розвиток особистості: «у людини у випадку постійного використання ІІІ не формується взагалі здатність мислити, адже потрібна постійна практика розв'язання різних задач»; «загалом, деградація особистості, втрата навичок пошуку потрібної інформації та її аналізу». Відповіді демонструють важливу думку опитаних: ІІІ корисний тоді, коли він доповнює мислення, а не замінює його.

Результати у цілому підтверджують, що здобувачі освіти усвідомлюють як потенційні переваги, так і значні ризики використання ІІІ в освітньому процесі та практиці соціальної роботи, насамперед пов'язані з академічною доброчесністю, критичним мисленням і розвитком професійних навичок.

ДИСКУСІЯ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ

Попри локальність дослідження, проведеного в межах лише одного ЗВО, отримані дані висвітлюють загальні тренди використання ІІІ студентами українських освітніх закладів (Кремень, 2025; Паламар & Науменко, 2024; Drushlyak & Semenikhina, 2025), і поряд з тим дозволяють виявити певну специфічність ставлення респондентів до новітніх цифрових технологій з огляду

на вимоги професії «соціальна робота».

З'ясовано, що переважна більшість (близько 80%) опитаних активно користується інструментами ІІІ, при цьому ключовою мотивацією є економія часу (48,5% відповідей). У контексті війни та обмежених ресурсів ця мотивація може бути інтерпретована не лише як прагнення до ефективності, на яке звертають увагу дослідники ІІІ (Zhu & Andersen, 2021), а як стратегія виживання. З позиції **соціального конструктивізму**, той факт, що студенти використовують ІІІ переважно для пошуку інформації та виконання рутинних письмових робіт, засвідчує, що в академічному середовищі ІІІ наразі «сконструйований» студентами як «помічник для домашніх завдань», а не як інструмент розвитку критичного мислення чи професійних навичок, як його бачать учені (Hodgson et al., 2022).

З огляду на особливості процесу опитування (перешкоди доступу до респондентів та обмеження їхніх ресурсів), можна припустити, що економія часу як провідна спонука до користування ІІІ зумовлена, зокрема, пріоритетністю базових потреб в умовах війни. Відтак підвищення цифрових компетентностей, здолання розриву між практиками «поверхневого» користування ІІІ і розвитком «цифрового мислення» (Кремень, 2025; Міністерство цифрової трансформації України, 2025) має наразі реалізуватись через пошук релевантних контексту технологічних та педагогічних рішень, зокрема, віднайдення ефективних стратегій навчання професії в умовах обмежених ресурсів.

Результати дослідження виразно засвідчують наявність нагальної потреби студентів у керівних настановах щодо користування ІІІ: майже дві третини опитаних пов'язують позитивний вплив ІІІ на якість навчання з формулюванням чітких правил. Цей запит є прямим відображенням концепту **академічної доброчесності**, що вимагає прозорості та відповідальності. Проте, як показує наше дослідження, понад половина опитаних зазначають відсутність загальних правил. Така невідповідність між запитом студентів на прозорість і фактичною відсутністю інституційного регулювання ускладнює формування навичок перевірки результатів, згенерованих мовними моделями. Цей висновок співзвучний з результатами інших українських науковців, які також наголошують на системній проблемі відсутності чітких регуляторних механізмів щодо ІІІ в українських ЗВО (Карагодіна & Семігіна, 2025; Кулик, 2025).

Відповідно до результатів, переважна більшість (близько 70%) студентів не має конкретних знань про використання ІІІ у практиці соціальної роботи, тільки 15% опитаних згадують про застосування викладачами інструментів ІІІ для розвитку навичок соціальних працівників, лише в поодиноких випадках розкриваючи зміст таких практик. Попри широке обговорення різних аспектів впровадження ІІІ в освітній процес ЗВО (Жіла, 2025; Коломієць & Кушнір, 2024; Рудницький, 2023), наявність міжнародних і українських рекомендацій (МОН, 2025; Fengchun & Wayne, 2023) та регулювання користування ІІІ в окремих університетах (Семігіна & Карагодіна, 2025), інтеграція штучного інтелекту в освітній процес українських ЗВО відбувається доволі повільно. Загалом викладачі використовують ІІІ здебільшого як технічний інструмент, не демонструючи готовності визнавати його роль у прийнятті освітніх рішень (Кремень, 2025); в

межах освітніх програм із соціальної роботи така ситуація пов'язана, зокрема, із браком навичок викладачів у застосуванні інструментів ШІ, придатних для професійної діяльності (Карагодіна та ін., 2025).

Усвідомлюючи системні ризики користування ШІ в освіті (втрата мотивації, уповільнення критичного мислення), студенти програм підготовки соціальних працівників значно рідше вказують на загрози для професійно важливих якостей – «м'яких» (соціальних) навичок (34,4%) та здатності до емпатії (12,9%). Водночас за результатами нещодавнього опитування викладачів освітніх програм соціальної роботи в українських ЗВО, в умовах дистанційного навчання і відсутності доступу до баз практики під час війни повсякденне користування ШІ становить бар'єр розвитку здатності студентів до емпатійного, ефективного живого спілкування (Карагодіна та ін., 2025). Відтак виникає небезпека знецінення значущості такого аспекту міжособової взаємодії. У контексті **професійного розвитку соціальних працівників**, чия діяльність базується на етичних принципах (Reamer, 2023), брак усвідомлення цього ризику дозволяє припустити недостатній рівень розвитку професійної рефлексії. Повільна інтеграція ШІ в освітній процес українських ЗВО посилює цей розрив: викладачі використовують ШІ переважно як дизайн-помічника, а не як інструмент розвитку компетентностей.

Попри обмеження дослідження (формування вибірки зі складу здобувачів освіти із соціальної роботи в одному ЗВО; імовірність отримання соціально бажаних відповідей через особливості інструменту та процедури збирання даних), отримані результати дозволяють окреслити **напрями оптимізації користування ШІ в освітньому процесі підготовки соціальних працівників у вищій школі**.

По-перше, критично важливим видається прискорення розробки та введення в дію інституційного регулювання застосування ШІ, що містить не лише заборони, а й стратегію формування культури прозорості та взаємодії із ШІ, зокрема через навчання «контролю» – перевірки, коригування та рефлексії результатів, згенерованих ШІ. Також мають бути сформовані рекомендації щодо використання ШІ під час підготовки курсових та кваліфікаційних робіт, зокрема, з прикладами опису використання різних інструментів ШІ на всіх етапах наукової роботи – для концептуалізації, пошуку надійних джерел і їх опрацювання під час написання огляду літератури, розробки методології, для збирання та аналізу даних, підготовки тексту про отримані результати тощо, як це пропонується моделлю GAIDeT (Suchikova et al., 2025).

По-друге, необхідно внести зміни до освітніх програм і змісту їх освітніх компонентів, спрямованих на розвиток вмінь усвідомленого й добросовісного використання ШІ. Важливо передбачити інтеграцію модулів з етики використання ШІ в соціальній роботі, що фокусуються на упередженості алгоритмів, конфіденційності даних клієнтів та ризиках втрати «людяності» у професії, щоб посилити усвідомлення загрози втрати «м'яких» навичок за безвідповідального користування ШІ. Також необхідно стимулювати викладачів до засвоєння та застосування інструментів ШІ, придатних для професійної діяльності соціальних працівників (наприклад, для автоматизації документування, скерування клієнтів або аналізу соціальних процесів), перетворюючи ШІ на

дидактичний ресурс.

По-третє, доцільно впровадити практичні заняття з навчання правильному промптингу як критично важливій цифровій компетентності фахівця майбутнього – передбачити розвиток навичок формулювання складних, структурованих запитів, що вимагають від ШІ виконання ролі критичного співавтора або спеціалізованого аналітика, а не простого генератора тексту. Навчання має охоплювати методики ітеративного промптингу, де студенти вчать уточнювати вхідні дані та контекст, щоб отримувати якісніші, релевантніші результати, використовувати ШІ для структуризації матеріалу, генерування гіпотез досліджень та ідей для нових проєктів. Це дозволить трансформувати ставлення студентів до ШІ як до засобу економії часу, перетворюючи його на інструмент поглиблення аналізу та професійної рефлексії.

Специфіка воєнного часу, що характеризується емоційним напруженням, нестачею ресурсів і обмеженим доступом до практичних баз, а в багатьох ЗВО – гібридним чи дистанційним навчанням, створює унікальний контекст для використання ШІ. На нашу думку, доцільно провести **додаткові дослідження** для з'ясування таких аспектів.

1. *Вплив ШІ на психологічний стан та академічну стійкість студентів під час війни:* як використання ШІ (наприклад, для швидкого виконання завдань) впливає на рівень стресу, мотивацію та здатність студентів долати освітні виклики в умовах невизначеності.

2. *Адаптація освітніх програм, практики вивчення окремих дисциплін з урахуванням можливостей використання інструментарію ШІ:* як найкраще застосовувати ШІ для моделювання та ведення специфічних соціальних кейсів, пов'язаних з вимушеним переміщенням, травмою, реабілітацією та гуманітарною допомогою, а також для вивчення етичних дилем, спричинених війною.

3. *Порівняльний аналіз стратегій інтеграції ШІ у різних ЗВО:* дослідження, що охоплює більшу та географічно ширшу вибірку, необхідне для розуміння того, як різні інституційні політики та регіональні особливості (близькість до зони бойових дій, наявність інтернету) впливають на готовність до ефективного та доброчесного використання ШІ та якість підготовки фахівців.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження застосування інструментів штучного інтелекту здобувачами освітніх програм із соціальної роботи дозволило виявити ключові тенденції та окреслити напрями вдосконалення освітнього процесу. Результати засвідчили високий рівень поширення ШІ: близько 80% опитаних активно використовують такі інструменти переважно для економії часу й виконання рутинних завдань. У цьому контексті ШІ виконує роль допоміжного ресурсу для пошуку інформації та генерування текстів, але поки що не сприяє системному розвитку критичних професійних компетентностей.

Важливою проблемою, що постає перед системою підготовки соціальних працівників, є дисфункція академічної доброчесності. Попри усвідомлення студентами потенційних ризиків та потреби у зрозумілих правилах користування

III, більшість з них зазначають відсутність інституційних регламентів та стратегічного підходу до інтеграції таких інструментів у навчальний процес. Цей висновок корелює з наявними українськими дослідженнями, які засвідчують повільну інституційну реакцію на стрімке поширення III.

Окремої уваги потребує питання професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників. Хоча респонденти загалом усвідомлюють загрози надмірної залежності від III, рівень розуміння ризиків, пов'язаних зі зниженням емпатії, втратою «м'яких» навичок та звуженням простору для рефлексії, виявився недостатнім. Це підкреслює потребу у посиленні етичного компоненту підготовки, де взаємодія, комунікація та «людяність» становлять ядро професійних стандартів.

На підставі отриманих даних запропоновано вдосконалення освітніх програм у напрямі формування культури відповідального й доброчесного використання III. Йдеться про розробку інституційних політик та практик прозорості, модернізацію змісту освітніх компонентів з вивченням етики III в контексті соціальної роботи, а також розвиток цифрових компетентностей студентів – зокрема навичок промптингу як інструмента критичного аналізу, усвідомлення необхідності перевірки та інтерпретації результатів, генерованих III.

Подальших досліджень потребує питання оптимізації використання III у підготовці соціальних працівників в умовах війни. Перспективними є вивчення впливу таких інструментів на психологічну стійкість та мотивацію здобувачів до навчання, а також порівняльний аналіз готовності різних закладів вищої освіти до інтеграції III з метою формування цілісної національної стратегії.

REFERENCES

Жила, Г. (2025). Штучний інтелект і освіта: нові виклики. *Молодь і ринок*, 4/236, 180-183. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324330>

Карагодіна, О., & Семигіна, Т. (2025). Штучний інтелект для соціальної роботи: виміри трансформації практики. *Social Work and Education*, 12(3), 343–366. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.4>

Карагодіна, О., Семигіна, Т., Дітковська, Л., & Ярмоленко, Є. (2019). Академічна недоброчесність: проблема поведінки студентів чи інституційних засад вищої освіти? *Вісник АПСВТ*, 3, 58–74. https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk_3_2019-58-74.pdf

Карагодіна, О. Г., Семигіна, Т. В., & Байдарова О. О. (2025). Штучний інтелект для вищої освіти із соціальної роботи: педагогічний та етичний виміри. *Трансформаційні вектори публічного управління, права та гуманітарних наук у контексті розвитку сучасної системи освіти*. Baltia Publishig.

Коломієць, А. М., & Кушнір, О. І. (2024). Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 70, 45–57. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57>

Кремень, В. Г. (Ред.). (2025). *Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі (Науково-аналітична доповідь)*. ЦО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747330/>

Кулик, В. (2025). Впровадження інструментів штучного інтелекту в діяльність фахівців із соціальної роботи. *Ввічливість. Humanitas*, 2, 109–117.

<https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.2.15>

Міністерство цифрової трансформації України (2025). *Дослідження цифрової та III-грамотності*. https://osvita.dia.gov.ua/uploads/3/16239-povna_doslidzenna_cifrovoi_ta_si_gramotnosti_v_ukraini_2025_pptx_pptx.pdf

МОН (2025). *Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти*. <https://bit.ly/3H1apdx>

Паламар, С. & Науменко, М. (2024). Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*, 1(44), 68-83. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15>

Рудніцький, Я. Е. (2023). Штучний інтелект в освіті: ChatGPT як ключовий інструмент для покращення навчання здобувачів освіти. *Українські студії в європейському контексті*, (7), 324-327. http://www.tsatu.edu.ua/tm/wp-content/uploads/sites/14/zb_ukr.-studiyi_vo7_2023.pdf#page=325

Семигіна, Т. (2025). *Сприяючи змінам: дослідження в соціальній роботі*. Teadmus.

Balalle, H., & Pannilage, S. (2025). Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299>

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.

Drushlyak, M., & Semenikhina, O. (2025). Educational potential of chatgpt from students' perspective: the ukrainian dimension of generative artificial intelligence use. *Information Technologies and Learning Tools*, 109(5), 186-201. <https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6289>

Fengchun, M., & Wayne, H. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Gergen, K. J. (2012). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17–39). Routledge.

Haider, S. (2024). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence in social work education. In J. Przeperski & R. Baikady (Eds.), *The Routledge international handbook of social work teaching* (pp. 46–62). Routledge.

Hajirasouli, A., & Banihashemi, S. (2022). Augmented reality in architecture and construction education: state of the field and opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00343-9>

Hodgson, D., Goldingay, S., Boddy, J., Nipperess, S., & Watts, L. (2022). Problematising artificial intelligence in social work education: Challenges, issues and possibilities. *The British Journal of Social Work*, 52(4), 1878-1895. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab168>

Kumar, R., Eaton, S. E., Mindzak, M., & Morrison, R. (2023). Academic integrity and artificial intelligence: An overview. In S. E. Eaton (Ed.), *Handbook of academic integrity*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_153-1

Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>

Reamer, F. G. (2023). Artificial intelligence in social work: Emerging ethical issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*, 20(2), 52-71. <https://doi.org/10.55521/10-020-205>

Rodriguez, M. Y., DePanfilis, D., & Lanier, P. (2019). Bridging the gap: Social work insights for ethical algorithmic decision-making in human services. *IBM Journal of Research and Development*, 63(4/5), 8-1. <https://doi.org/10.1147/JRD.2019.2934047>

Saleem, A., Kausar, H., & Deeba, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial journal of history*, 2(2), 403-421. <https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86>

Singer, J. B., Creswell Báez, J., & Rios, J. (2023). AI Creates the Message: Integrating AI Language Learning Models into Social Work Education and Practice. *Journal of Social Work Education*, 59(2), 294-302. <https://doi.org/10.1080/10437797.2023.2189878>

Steiner, O. (2021). Social work in the digital era: Theoretical, ethical and practical considerations. *The British Journal of Social Work*, 51(8), 3358-3374. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa160>

Suchikova, Y., Tsybuliak, N., Teixeira da Silva, J. A., & Nazarovets, S. (2025). GAIDeT (GenerativeAI Delegation Taxonomy): A taxonomy for humans to delegate tasks to generative artificialintelligence in scientific research and publishing. *Accountability in Research*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/08989621.2025.2544331>

Tambe, M., & Rice, E. (Eds.). (2018). *Artificial intelligence and social work*. Cambridge University Press.

Zhu, H., & Andersen, S. T. (2021). Digital competence in social work practice and education: experiences from Norway. *Nordic Social Work Research*, 12(5), 823–838. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2021.1899967>

Walker, A. P., Banks, L., Gibbs, Daniel. J., Lee, H., & Lee, H. Y. (2025). Generative Artificial Intelligence Use Among Social Work Students: The Role of Perceived Utility and Knowledge. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/26408066.2025.2596186>

UTILIZATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: STUDENT EXPERIENCES IN SOCIAL WORK EDUCATIONAL PROGRAMS

Olha BAIDAROVA, Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukrainian; baidarovao@knu.ua

Olena KARAGODINA, Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social and Labour Relations and Social Work, Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Ukrainian; karagodina.og@socosvita.kiev.ua

Tetyana SEMIGINA, Doctor of Political Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2, Sadova Str., Uman 20300, Ukraine; semigina.tv@gmail.com

Abstract. Artificial intelligence (AI) is gradually becoming an integral component of contemporary education and professional training, particularly in the field of social work. The relevance of this study is determined by the need to develop systematic approaches for integrating AI in Ukrainian higher education institutions amid digitalization and wartime challenges.

The aim of the study was to identify current practices and challenges in AI usage among higher education students in social work programs and to develop practical recommendations. The theoretical framework combines social constructivism, the concept of academic integrity, and the lens of professional identity, enabling a comprehensive analysis of students' AI practices in social work education.

The study was conducted at Taras Shevchenko National University of Kyiv using a quantitative descriptive-analytical design. Data were collected through a survey questionnaire. The sample included 93 participants — students from three levels of higher education in the Social Work program.

The results revealed a high level of AI integration into the educational process: approximately 80% of respondents actively use these tools, primarily to save time (48.5%). Currently, AI is perceived by students as a "homework assistant," facilitating information retrieval and text preparation. Issues related to academic integrity were identified: students expressed a need for clear institutional guidelines, yet more than half (50.5%) reported the absence of general regulations. The most critical finding for professional training in social work is the low level of awareness regarding the potential loss of soft skills and decreased capacity for empathy.

Based on the findings, recommendations were formulated to improve educational programs by fostering a culture of responsible and ethical AI use. These include the development of institutional transparency policies (including training in "conscious control" and guidelines following the GAIDeT model), updating curriculum content with the inclusion of AI ethics in the context of social work, and the development of students' digital competencies — particularly prompting skills as a tool for critical analysis and professional reflection.

Keywords: artificial intelligence (AI), social work, academic integrity, professional identity, prompting, educational programs, AI ethics.

REFERENCES

- Zhila, H. (2025). Artificial Intelligence and Education: New Challenges. *Molod i rynok*, 4/236, 180–183. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324330>
- Karagodina, O., & Semigina, T. (2025). Artificial Intelligence for Social Work: Dimensions of Practice Transformation. *Social Work and Education*, 12(3), 343–366. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.4>
- Karagodina, O., Semigina, T., Ditkovska, L., & Yarmolenko, E. (2019). Academic Dishonesty: Student Behavior or Institutional Foundations of Higher Education? *Visnyk APSVT*, 3, 58–74. https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk_3_2019-58-74.pdf
- Karagodina, O. H., Semigina, T. V., & Baidarova, O. O. (2025). Artificial Intelligence for Higher Education in Social Work: Pedagogical and Ethical Dimensions. *Transformational vectors of public administration, law and humanities in the context of the development of the modern education system*. Baltia Publishing.
- Kolomiets, A. M., & Kushnir, O. I. (2024). Use of Artificial Intelligence in Educational and Research Activities: Opportunities and Challenges. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*, 70, 45–57. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57>
- Kremen, V. H. (Ed.). (2025). Digital Transformation of Education: Artificial Intelligence in the Modern Educational Space. ICO NAPS Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747330/>
- Kulyk, V. (2025). Implementation of Artificial Intelligence Tools in the Activities of Social Work Specialists. *Vvichlyvist. Humanitas*, 2, 109–117. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.2.15>
- Ministerstvo tsyfrovoyi transformatsii Ukrainy (2025). Digital and AI Literacy Research. https://osvita.diia.gov.ua/uploads/3/16239-povna_doslidzenna_cifrovoi_ta_si_gramotnosti_v_ukraini_2025_pptx_pptx.pdf
- MON. (2025) Recommendations for Responsible Implementation and Use of Artificial Intelligence Technologies in Higher Education Institutions. <https://bit.ly/3H1apdx>
- Palamar, S., & Naumenko, M. (2024). Artificial Intelligence in Education: Use without Violating Academic Integrity Principles. *Educational discourse*, 1(44), 68–83. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15>
- Rudnitskyi, Ya. E. (2023). Artificial Intelligence in Education: ChatGPT as a Key Tool for Improving Student Learning. *Ukrainian Studies in the European Context*, 7, 324–327. http://www.tsatu.edu.ua/tm/wp-content/uploads/sites/14/zb_ukr.-studiyi_vo7_2023.pdf#page=325
- Semigina, T. (2025). Promoting Changes: Research in Social Work. Teadmus.
- Balalle, H., & Pannilage, S. (2025). Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.

Drushlyak, M., & Semenikhina, O. (2025). Educational potential of chatgpt from students' perspective: the ukrainian dimension of generative artificial intelligence use. *Information Technologies and Learning Tools*, 109(5), 186-201. <https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6289>

Fengchun, M., & Wayne, H. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Gergen, K. J. (2012). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17–39). Routledge.

Haider, S. (2024). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence in social work education. In J. Przeperski & R. Baikady (Eds.), *The Routledge international handbook of social work teaching* (pp. 46–62). Routledge.

Hajirasouli, A., & Banihashemi, S. (2022). Augmented reality in architecture and construction education: state of the field and opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00343-9>

Hodgson, D., Goldingay, S., Boddy, J., Nipperess, S., & Watts, L. (2022). Problematising artificial intelligence in social work education: Challenges, issues and possibilities. *The British Journal of Social Work*, 52(4), 1878-1895. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab168>

Kumar, R., Eaton, S. E., Mindzak, M., & Morrison, R. (2023). Academic integrity and artificial intelligence: An overview. In S. E. Eaton (Ed.), *Handbook of academic integrity*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_153-1

Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>

Reamer, F. G. (2023). Artificial intelligence in social work: Emerging ethical issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*, 20(2), 52-71. <https://doi.org/10.55521/10-020-205>

Rodriguez, M. Y., DePanfilis, D., & Lanier, P. (2019). Bridging the gap: Social work insights for ethical algorithmic decision-making in human services. *IBM Journal of Research and Development*, 63(4/5), 8-1. <https://doi.org/10.1147/JRD.2019.2934047>

Saleem, A., Kausar, H., & Deeba, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial journal of history*, 2(2), 403-421. <https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86>

Singer, J. B., Creswell Báez, J., & Rios, J. (2023). AI Creates the Message: Integrating AI Language Learning Models into Social Work Education and Practice. *Journal of Social Work Education*, 59(2), 294-302. <https://doi.org/10.1080/10437797.2023.2189878>

Steiner, O. (2021). Social work in the digital era: Theoretical, ethical and practical considerations. *The British Journal of Social Work*, 51(8), 3358-3374. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa160>

Suchikova, Y., Tsybuliak, N., Teixeira da Silva, J. A., & Nazarovets, S. (2025). GAIDeT (GenerativeAI Delegation Taxonomy): A taxonomy for humans to delegate

tasks to generative artificialintelligence in scientific research and publishing. *Accountability in Research*, 1–27.<https://doi.org/10.1080/08989621.2025.2544331>

Tambe, M., & Rice, E. (Eds.). (2018). *Artificial intelligence and social work*. Cambridge University Press.

Zhu, H., & Andersen, S. T. (2021). Digital competence in social work practice and education: experiences from Norway. *Nordic Social Work Research*, 12(5), 823–838. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2021.1899967>

Walker, A. P., Banks, L., Gibbs, Daniel. J., Lee, H., & Lee, H. Y. (2025). Generative Artificial Intelligence Use Among Social Work Students: The Role of Perceived Utility and Knowledge. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/26408066.2025.2596186>

Article history:

Received: January 2, 2026;

1st Revision: March 12, 2026;

Accepted: March 30, 2026