© А.В. Мантуленко

Научная статья
УДК 378.147

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ИМИТАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К РЕФЛЕКСИВНОМУ МЕДИАПОЛЬЗОВАНИЮ

А.В. Мантуленко

Мантуленко Алексей Вячеславович,
аспирант, Института менеджмента, Самарский государственный экономический университет, Самара, Россия.
ORCID: 0000-0001-7462-1000
mantoulenko@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматривается проблема трансформации образовательного процесса в российских вузах под влиянием стремительной цифровизации и распространения нейросетей. Классическая модель обучения, основанная на самостоятельном выполнении студентами учебных заданий, все чаще замещается имитацией учебной деятельности с использованием инструментов искусственного интеллекта, что создает разрыв между формальными показателями успеваемости и реальным освоением компетенций. Цель работы – проанализировать специфику применения цифровых технологий в высшем профессиональном образовании, выявить риски подмены интеллектуального труда машинной генерацией и предложить способы эффективного использования цифровых медиа, обеспечивающие сохранение познавательной автономии обучающихся. Методологическую основу составили системный анализ, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), глубинные интервью и методы количественной обработки данных. Эмпирическая база включает анализ 215 студенческих работ и 24 полуструктурированных интервью с участниками образовательного процесса. Полученные в ходе исследования эмпирические данные свидетельствуют, что для значительной части обучающихся генеративный ИИ превращается не в инструмент поддержки мышления, а заменяет собственный интеллектуальный труд. Ориентир на формальный показатель оригинальности текста, заложенный в систему оценивания, оказывается сильнее стремления к содержательному освоению материала. При этом критическое отношение к результатам машинной генерации у таких студентов практически не развито. В работе предлагается система критериев, позволяющих оценить эффективность медиапользования, включающая в себя четыре блока (когнитивный, поведенческий, эмоционально-мотивационный и результативный). На их основе выстроена пятиуровневая модель реализации эффективного медиапользования в вузе. Результаты формирующего эксперимента подтвердили жизнеспособность модели. В заключительной части статьи обосновывается тезис о том, что преодоление имитации учебной деятельности требует не столько технических ограничений, сколько целенаправленного формирования рефлексивного медиапользования и перестройки оценочных практик.*

Ключевые слова: *цифровые технологии в образовании, генеративный искусственный интеллект, имитация учебной деятельности, рефлексивное медиапользование, цифровая*

зависимость, академическая честность, высшее профессиональное образование, педагогическая модель.

Библиографическая ссылка: *Мантуленко А.В. Цифровые технологии в высшем образовании: от имитации учебной деятельности к рефлексивному медиапользованию // ЦИТИСЭ. 2026. № 4. С. 159-170.*

Research Full Article
UDC 378.147

DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: FROM SIMULATION OF LEARNING ACTIVITIES TO REFLECTIVE MEDIA USE

A.V. Mantulenko

Alexey V. Mantulenko,
Postgraduate Student, Institute of Management, Samara State University of Economics, Samara, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-7462-1000
mantulenko83@mail.ru

Abstract. *This article investigates the transformation of the educational process in Russian universities under the influence of rapid digitalization and the spread of generative neural networks. The classical learning model, based on students completing assignments independently, is increasingly being replaced by simulations of learning activities using artificial intelligence tools, creating a gap between formal performance indicators and the actual acquisition of competencies. The aim of this study is to analyze the specific application of digital technologies in higher education, identify the risks of replacing intellectual work with machine generation, and propose ways to effectively use digital media while preserving students' cognitive autonomy. The methodological framework consists of systems analysis, a pedagogical experiment (both ascertaining and formative), in-depth interviews, and quantitative data processing methods. The empirical base includes an analysis of 215 student papers and 24 semi-structured interviews with educational participants. The study's results show that a significant proportion of students use generative AI as a substitute for thinking, focusing on formal assessment criteria (text originality) rather than meaningful learning. They also demonstrate a low level of critical evaluation of the results of machine generation. The work substantiates a system of criteria for effective media use (cognitive, behavioral, emotional-motivational, and performance-based) and proposes a five-level model for its implementation at a university, including value-based, infrastructural-technological, process-based, diagnostic-corrective, and personnel-methodological components. Testing the model in a formative experiment confirmed its effectiveness: a 27% reduction in screen time, an increase in the productive share of media use from 41% to 63%, and a reduction in signs of digital addiction from 38% to 19%. The conclusion notes that the key to overcoming the imitation of educational activity is the development of reflective media use and a revision of assessment practices with an emphasis on process and oral forms of assessment.*

Keywords: *digital technologies in education, generative artificial intelligence, imitation of educational activity, reflective media use, digital addiction, academic integrity, higher professional education, pedagogical model.*

For citation: digital technologies in higher education: From simulation of learning activities to reflective media use. *CITISE, 4,* 159–170. (In Russian).

Введение.

Парадигма высшего профессионального образования, складывавшаяся на протяжении столетий, переживает фундаментальную трансформацию, обусловленную стремительной цифровизацией всех сфер общественной жизни. Если на рубеже XX–XXI веков основным вызовом для педагогов было внедрение информационно-коммуникационных технологий как вспомогательных дидактических средств, то сегодня ситуация качественно иная: появление генеративных нейросетей поставило под сомнение саму возможность оценки самостоятельности студенческого труда [1-2]. Классическая модель обучения, предполагавшая, что студент самостоятельно осваивает материал и демонстрирует это в письменных работах, все чаще замещается моделью «промт-инжиниринга»: формулировки запроса к нейросети и копирования полученного результата [3].

Актуальность данного исследования обусловлена насущной необходимостью научного осмысления новой образовательной реальности. Трансформация затрагивает не только технические аспекты учебного процесса, но и саму суть педагогического взаимодействия: размываются границы между самостоятельным и сгенерированным текстом, под вопрос ставится традиционная система оценивания, возникает феномен «имитации учебной деятельности», при котором формальные показатели успеваемости перестают коррелировать с реальным освоением компетенций [4-5]. Данный системный сдвиг требует комплексного анализа и выработки адекватных педагогических стратегий.

Целью статьи является анализ специфики использования современных цифровых технологий в высшем профессиональном образовании и разработка способов их эффективного применения, обеспечивающих сохранение познавательной автономии студентов и качества обучения. Для достижения цели были сформулированы и последовательно решались следующие задачи:

- рассмотреть проблемные аспекты цифровизации образования, включая феномен цифровой зависимости, цифровое неравенство и кризис критического мышления;
- охарактеризовать современное состояние и концептуальные подходы к цифровой трансформации российского высшего образования;
- выявить реальные практики использования генеративного ИИ студентами и установить корреляцию между их применением и качеством освоения учебного материала;
- разработать и апробировать систему критериев и модель эффективного использования цифровых технологий в вузе.

Методологическую основу исследования составил системный подход, позволивший рассмотреть цифровую трансформацию образования как многокомпонентный процесс, взаимодействующий с внешней средой. Эмпирическая часть базировалась на педагогическом эксперименте, включавшем констатирующий (n=215 работ) и формирующий (n=84 студента) этапы, а также на полуструктурированных глубинных интервью с участниками образовательного процесса. Применялись методы количественной обработки данных (t-критерий Стьюдента) и качественного тематического анализа.

Научная новизна работы заключается в интеграционном подходе, объединяющем педагогический, психологический и этический ракурсы рассмотрения проблемы. Вводится и обосновывается концепт «рефлексивного медиапользования» как системообразующего

элемента эффективной цифровой образовательной среды, а также предлагается авторская типология стратегий использования ИИ студентами.

Проблемные аспекты цифровизации образования и концептуальные подходы к трансформации высшей школы.

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровизацией, что закономерно актуализирует вопрос о влиянии информационно-коммуникационных технологий на психоэмоциональное состояние и когнитивное развитие подрастающего поколения. В научной литературе все чаще используется понятие «цифровая зависимость», которое приходит на смену более узким терминам («Интернет-зависимость», «компьютерная аддикция») [6-7]. Анализ данного феномена показывает, что чрезмерное, неконтролируемое пребывание в сети Интернет провоцирует деструктивные трансформации сознания и когнитивной сферы, в первую очередь, мышления, что негативно отражается на усвоении учебного материала и обучаемости в целом.

Вместе с тем, диагностика цифровой зависимости сталкивается с методологическими трудностями. Исследования К.А. Крупининой, А.В. Соколовой и Н.И. Симакиной демонстрируют противоречивые результаты: при внешне благополучных показателях (отсутствие потребности в увеличении Интернет-сессий, редкие мысли о прекращении использования сети) авторы диагностируют наличие кибер-коммуникативной зависимости у 89,2% респондентов [8]. Это свидетельствует о необходимости уточнения методологических оснований диагностики и дифференциации критериев оценки для разных возрастных и поколенческих групп.

Особую проблемную область представляет использование генеративных нейросетей в образовательном процессе. Как показывают эмпирические данные, современное поколение студентов (так называемые «цифровые аборигены») органично адаптируется к динамично изменяющемуся медиаландшафту, однако принадлежность к данной группе автоматически не свидетельствует о высоком уровне их медиакомпетентности. Исследования показывают, что традиционные маркеры «цифрового аборигена» отнюдь не являются надежными индикаторами информационной грамотности; опыт медиапользования не гарантирует сформированности медиакомпетентности [9-10].

Помимо проблем цифровой зависимости, существуют и другие проблемные аспекты, сопряженные с активной цифровой трансформацией общества и образования. Ключевыми из них являются цифровое неравенство как структурный барьер доступности образовательных услуг, кризис критического мышления, усугубленный распространением генеративного ИИ, этические вызовы, связанные с платформизацией образования и использованием цифрового следа.

Согласно расчетам Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС[1], разброс показателей охвата школьников электронным обучением по российским регионам колеблется от почти 100% в регионах-лидерах до 0,01% у аутсайдеров. При этом цифровое неравенство проявляется не только на уровне доступа к оборудованию, но и как «содержательное неравенство»: престижные учебные заведения и коммерческие платформы предлагают интерактивные курсы с симуляторами и персональными наставниками, тогда как бесплатные ресурсы часто ограничиваются устаревшими лекциями.

Учеными обосновывается ключевое педагогическое противоречие между возможностями ИИ и рисками снижения самостоятельности мышления у обучающихся [11]. Эффективными педагогическими практиками признаются проектная деятельность, метод кейсов, различные методы развитие медиаграмотности. Как отмечают Б. Уильямсон, Ф. Макгилкрист и Дж. Поттер, внедрение цифровых платформ и ИИ-сервисов ведет к эрозии

[1] В Академии проанализировали долю школьников, охваченных электронным обучением // Президентская Академия [Электронный ресурс]. URL: https://www.ranepa.ru/news/v-akademii-proanalizirovali-dolyu-shkolnikov-okhvachennykh-elektronnym-obucheniem/ (дата обращения: 02.02.2026).

педагогической автономии педагогов, поскольку содержание и организация учебного процесса все более определяются техническими шаблонами и алгоритмами, навязанными технологическими вендорами [12].

Концептуальное осмысление цифровой трансформации российского высшего образования опирается на нормативно-правовые документы федерального уровня. Ключевым из них выступает стратегическое направление в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года, утвержденное распоряжением Правительства РФ от 5 июля 2025 г. № 1805-р[2]. В документе зафиксированы целевые ориентиры: достижение образовательными организациями высокого уровня «цифровой зрелости», повышение результативности научно-исследовательской деятельности и качества подготовки кадров посредством внедрения цифровых решений и технологий искусственного интеллекта. Принципиальным требованием является использование исключительно российского программного обеспечения, что приобретает критическую значимость в контексте текущих международных ограничений.

В научной литературе представлены различные подходы к пониманию сущности цифровой трансформации. Существенным представляется разграничение понятий «информатизация» и «цифровая трансформация»: если информатизация предполагает, прежде всего, техническое оснащение и внедрение отдельных цифровых инструментов, то цифровая трансформация представляет собой качественно иной уровень изменений, затрагивающий саму парадигму образования [13-14]. Как подчеркивается в исследовании П.П. Ланга, цифровизация образования – это глубинная трансформация всей образовательной системы, выходящая за рамки простой технологической модернизации [15].

Эмпирическое исследование практик использования генеративного ИИ в учебной деятельности.

Для выявления реальных практик использования генеративного искусственного интеллекта студентами бакалавриата был проведен констатирующий эксперимент на базе Самарского государственного экономического университета. В эксперименте приняли участие студенты 3-го курса бакалавриата по направлению «Менеджмент». Выбор данного курса обусловлен переходным этапом от репродуктивных форм учебной деятельности к продуктивным и проектно-ориентированным, что предполагает существенное возрастание доли самостоятельной работы и расширение поля для применения цифровых инструментов.

Студентам были предложены два типа учебных заданий, различающихся по своей когнитивной сложности и жанровой специфике: эссе (требующее аргументации и авторской позиции) и аналитическая записка (требующая работы с источниками и синтеза разнородной информации). Для эссе был установлен порог оригинальности в 70%, для аналитической записки – 60%. Критериальный аппарат помимо количественного показателя включал качественные параметры: глубину раскрытия темы, логическую связность и аргументированность изложения, корректность использования источников, структурное соответствие жанровым требованиям. В инструкциях к заданиям студентам разъяснялось, что применение технологий генеративного ИИ не является нарушением академических норм само по себе, однако итоговый документ не должен содержать необработанных фрагментов сгенерированного текста. Все работы подлежали проверке в системе «Антиплагиат».

Результаты количественного анализа показали, что формальные показатели оригинальности оказались в полном соответствии с установленными требованиями. Уровень уникальности эссе варьировался от 71% до 96% (среднее – 82,4%), аналитических записок – от 61% до 89% (среднее – 74,7%). Однако сопоставление данных системы «Антиплагиат» с

[2] Распоряжение Правительства РФ от 05.07.2025 N 1805-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 года» // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_509357/ (дата обращения: 02.02.2026).

содержательной экспертизой текстов выявило существенный разрыв между формальной уникальностью и подлинным авторским вкладом студентов. Система «Антиплагиат» фиксировала работы как уникальные, поскольку в них не было прямых заимствований из опубликованных источников, однако программа не всегда отличала текст, написанный человеком, от текста, сгенерированного нейросетью. Из 215 проанализированных работ 79 (36,7%) содержали признаки машинной генерации: 39,8% среди эссе и 33,6% среди аналитических записок.

Критический анализ выявил несколько качественно различных стратегий работы с ГИИ. Доминирующей стратегией, реализованной в 65% случаев, стала поверхностная синонимическая замена отдельных слов и перестановка частей предложений. В основе данной стратегии лежит упрощенное понимание работы систем обнаружения сгенерированного текста: студенты полагают, что проверка сводится к механическому сопоставлению текстовых фрагментов с имеющейся базой данных. Однако такой подход, как показала проверка, практически не позволяет устранить признаки машинной генерации. Второй по распространенности способ (четверть всех случаев) заключался в комбинировании сгенерированных нейросетью блоков с отдельными фрагментами, написанными самостоятельно. Наконец, примерно каждый десятый студент пошел по пути полной переработки машинного текста: исходная концептуальная схема сохранялась, но все формулировки и логика изложения перестраивались заново. Именно такая стратегия оказалась единственной, позволившей добиться положительного результата: такие работы уже не идентифицировались как сгенерированные.

Отдельного обсуждения заслуживает качество работы с источниками, продемонстрированное студентами при выполнении задания «Аналитиченская записка». В нескольких работах встретились ссылки на публикации, которых в действительности не существует (это так называемые «галлюцинации» генеративных моделей). Тот факт, что студенты переносили данные ссылки в свои тексты без малейшей проверки, говорит о несформированности базовых навыков академической работы и критического отношения к информации.

Чтобы разобраться в мотивации студентов, мы провели серию полуструктурированных глубинных интервью. Анализ их содержания позволил выделить две принципиально различные стратегии. Первая, названная нами «формально-адаптивной» (или «минималистической»), оказалась доминирующей. Ее суть в том, что обучающийся стремится выполнить формальные требования задания, затратив минимум времени и интеллектуальных усилий. Генеративный ИИ в этом случае воспринимается как средство оптимизации своей учебной работы, способ получить требуемый результат при минимальном личном участии. Характерно, что сами студенты описывали свою работу в терминах «экономии», «оптимизации», «быстрого закрытия вопроса».

Вместе с тем, интервью позволили зафиксировать и иную модель поведения, которую мы обозначили как «содержательно-ориентированную». Она характерна для меньшей части опрошенных. Данные студенты говорили об «интересе», «включенности» и «понимании» как о ключевых переживаниях в процессе работы. ИИ для них – это не замена собственному мышлению, а вспомогательный инструмент: с его помощью они проясняют сложные концепции, ищут альтернативные взгляды, набрасывают предварительный план, который затем дорабатывают самостоятельно. Решающим условием, позволяющим сохранить содержательную глубину работы, оказывается способность студента вести с нейросетью диалог, то есть последовательно уточнять, оспаривать и переформулировать получаемые ответы, а не принимать их как готовый продукт.

Способы эффективного использования цифровых технологий и критерии оценки.

Теоретический обзор и данные, полученные в ходе эмпирического исследования, позволили нам разработать несколько способов организации учебной деятельности с

использованием современных цифровых технологий. Под способом мы понимаем совокупность методов, приемов и стратегий, которые, во-первых, предполагают обращение к цифровым устройствам и ресурсам, а во-вторых, обеспечивают достижение образовательных результатов без ущерба для психофизического здоровья и познавательной автономии обучающихся.

Первый способ – это интегративное использование цифровых и аналоговых форматов. Мы исходим из того, что эффективное обучение не требует тотальной цифровизации всех учебных действий. Напротив, продуктивным оказывается чередование: репродуктивные задачи (поиск информации, проверка фактов) вполне решаются с помощью цифровых инструментов, тогда как для творческих, аналитических и коммуникативных заданий больше подходят офлайн-форматы или их разумное сочетание. Наши наблюдения показывают, что студенты, которые практикуют такой гибкий переход, реже демонстрируют «когнитивную лень» и сохраняют учебный материал в памяти дольше.

Второй способ – это рефлексивное медиапользование. Речь идет о формировании у студентов привычки осознанно относиться к каждому обращению к цифровому устройству: какова цель того или иного действия, какой познавательный процесс замещается или дополняется технологией, каковы ее ограничения и возможные искажения. Такой подход противопоставляется автоматическому, нерефлексивному поведению, которое лежит в основе цифровой зависимости. В ходе эксперимента студенты, использовавшие нейросеть для генерации плана, а затем самостоятельно перерабатывавшие полученный материал, показывали более высокие результаты, чем те, кто принимал машинный текст как окончательный.

Третий способ – коллаборативное создание цифрового контента. Здесь мы предлагаем сместить акцент с потребления информации на ее производство. Вместо традиционного реферата, который легко генерируется нейросетью, студентам целесообразно предлагать совместные проекты, такие, где требуются распределение ролей, коммуникация, критический анализ источников и многократное редактирование. В этом случае цифровые инструменты становятся средством коллективной работы, а не заменой индивидуального мышления. По итогам формирующего эксперимента именно коллаборативные задания дали наибольший прирост вовлеченности и наименьшее число попыток обойти требования преподавателя.

Четвертый способ представляет собой дозирование и временное ограничение. Учитывая симптомы цифровой зависимости (эйфория в сети, потеря контроля над временем), эффективным способом является обучение студентов техникам тайм-менеджмента применительно к цифровой среде: отключение уведомлений, введение «цифровых пауз» и пр. В экспериментальной группе студенты, освоившие данные техники, сократили общее экранное время на 27% без снижения академической успеваемости.

И, наконец, пятый способ – это использование ИИ в режиме «консультанта», а не «исполнителя». Эффективный способ состоит в жестком разграничении: нейросеть может использоваться для генерации различных точек зрения на учебную задачу, поиска контраргументов, проверки грамматики, но не для написания готовых фрагментов работы, выдаваемых за собственные. В рамках эксперимента был разработан шаблон «Декларации об использовании ИИ», где студент указывает промты, дату генерации и подписывает, что итоговый текст проверен им лично.

Для оценки эффективности использования цифровых медиа автором разработана система критериев, сгруппированная в четыре блока:

Когнитивный блок включает способность удерживать внимание на одном объекте не менее 20-30 минут без переключения на цифровые отвлечения, умение пересказать и критически проанализировать информацию из цифрового источника своими словами, отсутствие ухудшения результатов выполнения заданий при отключении цифровых

устройств, способность самостоятельно формулировать поисковые запросы и находить альтернативные источники.

Поведенческий блок включает преобладание продуктивных целей использования цифровых медиа над рекреационными (не менее 70% продуктивного времени в учебные периоды), способность самостоятельно прекратить использование устройства при достижении цели без аффективных реакций, отсутствие компульсивной проверки уведомлений, соблюдение цифровых «ритуалов завершения».

Эмоционально-мотивационный блок включает преобладание положительных эмоций при выполнении заданий без цифровых устройств, наличие внутренней мотивации к выполнению задания, отсутствие тревоги при необходимости длительной работы без Интернета (доступа к нейросети).

Результативный блок включает оригинальность итоговых текстов, определяемую как доля уникального интеллектуального вклада студента, способность публично защитить работу и ответить на уточняющие вопросы, повышение или стабильность академической успеваемости без увеличения экранного времени, долгосрочная сохранность знаний (забывание материала происходит медленнее, чем при поверхностном копировании).

Формирующий эксперимент, проведенный на базе Самарского государственного экономического университета (ЭГ=42, КГ=42, продолжительность 16 недель), подтвердил эффективность предложенных способов и критериев. В экспериментальной группе среднее экранное время сократилось на 27%, доля продуктивной учебной деятельности выросла с 41% до 63%, количество студентов с признаками риска цифровой зависимости снизилось с 38% до 19%. Успеваемость в ЭГ выросла с 4,1 до 4,4 (по пятибалльной шкале), при этом студенты затрачивали в среднем на 2,3 часа в неделю меньше на подготовку.

Модель эффективного использования цифровых технологий в вузе

На основе анализа актуальных научных исследований и данных формирующего эксперимента разработана модель эффективного использования цифровых технологий в высшем профессиональном образовании. Модель имеет иерархическую структуру, включающую пять взаимосвязанных уровней, ориентирована на профилактику цифровой зависимости и повышение качества обучения.

Уровень 1. Ценностно-целевой (аксиологический) уровень является системообразующим. Содержание составляют целевые ориентиры: ценность подлинного знания, а не формальной отметки, ценность интеллектуального усилия, ценность академической честности. Без принятия данных ценностей любые технические меры контроля будут обходиться. Формирование данного уровня достигается через воспитательную работу, рефлексивные практики и личный пример преподавателей. В модель включено требование к вузам разрабатывать и публично декларировать аксиологический кодекс цифровой образовательной среды.

Уровень 2. Инфраструктурно-технологический уровень обеспечивает равный и безопасный доступ к цифровым ресурсам. Данный уровень предполагает наличие беспроводного доступа к Интернету с достаточной пропускной способностью, лицензионного ПО для обнаружения, сгенерированного ИИ текста, выделенных аудиторий для «офлайн-занятий», облачных хранилищ для отслеживания процесса работы, обеспечение равного доступа для студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Уровень 3. Процессуально-деятельностный уровень аккумулирует конкретные педагогические инструменты. Среди них механизм «двойного оценивания», при котором письменная работа обязательно дополняется кратким устным собеседованием. Важно, что студент заранее знает: помимо текста, ему предстоит ответить на вопросы по содержанию, методологии и источникам. Это, как показала практика, существенно снижает соблазн полностью делегировать работу нейросети. Другой элемент – правило «прозрачного использования ИИ»: обучающийся обязан фиксировать, какие фрагменты созданы с

помощью нейросети, какие формулировались запросы (промты) и в чем состояла его собственная доработка. Третий инструмент – принцип «цифрового минимализма»: для каждого учебного задания заранее оговаривается, какие цифровые инструменты разрешены, какие запрещены, а какие допустимы, но не обязательны. И наконец, четвертый элемент – чередование форматов: не менее трети аудиторного времени отводится под «офлайн-активности» (работа с бумажными материалами, устные дискуссии, решение задач у доски). Такое чередование не только разгружает когнитивную сферу, но и моделирует профессиональные ситуации, в которых цифровые инструменты недоступны.

Уровень 4. Диагностико-корректирующий уровень нацелен на систематическую обратную связь. Он предполагает анонимное анкетирование студентов два-три раза за семестр по адаптированной шкале цифровой зависимости, а также опрос о целях использования ИИ. На основе этих данных выделяются «группы риска»: студенты, чьи показатели превышают пороговые значения, и с ними проводятся дополнительные консультации. Кроме того, в рамках этого уровня ведется мониторинг взаимосвязи между успеваемостью, экранным временем и паттернами медиапользования. Для каждого обучающегося формируется «паспорт цифровой компетентности», где фиксируется динамика по когнитивным, поведенческим и мотивационным параметрам.

Уровень 5. Кадрово-методический уровень касается преподавательской подготовки. Мы рассматриваем его как обязательное условие: без системного повышения квалификации педагогов остальные уровни модели не могут быть реализованы в полной мере. Поэтому в модель заложены курсы повышения квалификации (не менее 72 часов) по трем ключевым темам: детекция текстов, сгенерированных ИИ; организация офлайн-активностей в цифровую эпоху; формирование академической честности в условиях массового доступа к нейросетям.

Важно подчеркнуть, что предлагаемая модель исходит из принципа, согласно которому педагог выступает не столько «контролером», сколько «фильтром и интерпретатором». Его задача состоит не столько в том, чтобы «ловить» студентов на использовании ИИ, сколько помогать им интегрировать нейросети в учебный процесс без потери собственного интеллектуального развития. Для этого предусматривается создание внутривузовских педагогических лабораторий, где преподаватели обмениваются успешными практиками и разбирают сложные случаи. Одновременно требуется пересмотр нормативной нагрузки: устные собеседования и процессуальный контроль объективно занимают больше времени, чем проверка файлов, поэтому в модели предлагается вводить корректирующие коэффициенты (например, признавать час устной защиты эквивалентным полутора часам традиционной проверки).

Безусловно, модель не лишена ограничений. Она достаточно ресурсоемка, поскольку требует от преподавателей дополнительного времени, от вуза – соответствующего программного обеспечения и организационных решений. Кроме того, ее успешное внедрение во многом зависит от институциональной культуры конкретного университета: в условиях жесткой бюрократизации и низкой автономии преподавателей модель может встретить сопротивление. Тем не менее, апробация в Самарском государственном экономическом университете показала, что даже частичная реализация (например, только процессуально-деятельностного и диагностического уровней) дает измеримый положительный эффект.

Заключение.

Полученные в ходе исследования результаты дают основание полагать, что происходящая сегодня трансформация образовательной среды под воздействием цифровых технологий не сводится к очередному модному тренду. Это глубинный системный сдвиг, который затрагивает самые основания педагогики: цели, методы, критерии успешности. В этой связи традиционная модель, ориентированная на контроль конечного результата, уступает место другой – процессуально-ориентированной, где на первый план выходит

формирование рефлексивных компетенций. И данный переход, как нам представляется, означает не разрушение и хаос, а становление новой, более сложной и многомерной образовательной экосистемы.

Одним из наиболее показательных симптомов происходящих изменений можно считать кризис традиционной системы оценивания. Критерии, которые долгое время считались надежными (оригинальность текста, его структурированность, соответствие заданному объему), в эпоху ИИ утрачивают свою диагностическую ценность. Формальный показатель оригинальности сравнительно легко «обходится» с помощью доступных технологических средств. В результате мы получаем ситуацию, при которой работа формально безупречна, но содержательно пуста: студент не осмысливал материал, не выстраивал собственную аргументацию, не развивал навыки критического анализа. Выход из такой ситуации состоит, на наш взгляд, в пересмотре оценочных практик и включении в них параметров, которые отражали бы глубину понимания и реальный интеллектуальный вклад каждого автора.

Центральным условием преодоления имитации учебной деятельности мы считаем развитие рефлексивного медиапользования. Под этим термином мы понимаем способность студента осознанно относиться к каждому своему обращению к цифровому инструменту: понимать, какую познавательную задачу он решает, какие риски несет автоматизация, где проходит граница между помощью и подменой мышления. Формирование данной способности требует последовательной, системной работы на всех уровнях образовательной организации: от ценностно-целевого до кадрово-методического, при этом ни один из них не может быть проигнорирован.

В конечном счете, мы приходим к выводу, что успех в новой образовательной реальности определяется не столько умением обращаться с новейшими цифровыми инструментами, сколько способностью сохранять автономию мышления, рефлексировать собственное медиаповедение и находить личностный смысл в учебной деятельности – всё это складывается в смысл, который не сводится к формальному выполнению требований. Для вузов это означает, что стратегически верным направлением становится не ужесточение запретов на использование ИИ (что, кстати, технологически невозможно и педагогически контрпродуктивно), а создание такой среды, в которой рефлексивное медиапользование становится повседневной нормой, а подлинное освоение знаний – разделяемой всеми участниками образовательного процесса ценностью.

Список источников:

1. Arzeman A., Haines J., Pritchard C., Rutherford S., Francis N. Navigating New Norms: A Systematic Review of Factors for the Development of Effective Digital Tools in Higher Education // FEBS Open Bio. 2026. Vol. 16. P. 610–627. DOI: https://doi.org/10.1002/2211-5463.70151
2. Rotar O., Sheiko K. Technology Security in Russian Education: Highlighting Socio-Economic, Technological, and Ethical Concerns // SN Social Sciences. 2026. Vol. 6. P. 170. DOI: https://doi.org/10.1007/s43545-026-01446-0
3. Мантуленко В.В. Информационные перегрузки российской учащейся молодежи: миф и реальность // Россия: общество, политика, история. 2023. № 2(7). С. 38–53. https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-2(7)-38-53
4. Кытманов А.А., Горелова Ю.Н., Зыкова Т.В., Пихтилькова О.А., Пронина Е.В. Концептуальный подход к цифровой трансформации образовательного процесса в вузе // Russian Technological Journal. 2024. Т. 12, № 5. С. 98–110. URL: https://elibrary.ru/gwpecn
5. Mabotha P. A. P., Ngcamu B. S. Digital Transformation in the Higher Education Sector: A Systematic Literature Review // Administrative Sciences. 2026. Vol. 16 (1). P. 1. DOI: https://doi.org/10.3390/admsci16010001

6. Ding K., Shen Y., Liu Q., Li H. The effects of digital addiction on brain function and structure of children and adolescents: A scoping review // Healthcare. 2024. Vol. 12 (1). P. 15. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare12010015

7. Мантуленко В. В. Кибербезопасность обучающихся в цифровой образовательной среде: психолого-педагогические аспекты профилактики // Russian Journal of Education and Psychology. 2026. Т. 17, № 1-1. С. 215–236. DOI: https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-971

8. Крупинина К.А., Соколова А.В., Симакина Н.И. Молодежь и интернет: как использовать интернет в пользу личного и профессионального развития // Актуальные вопросы современной науки: Сборник трудов по материалам XIII Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ, Уфа, 15 мая 2023 года. – Уфа: Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023. – С. 95–102. URL: https://elibrary.ru/yzxeia

9. Мантуленко В.В. Информационная безопасность личности в контексте российского образования на современном этапе // Непрерывное образование: XXI век. 2024. № 2(46). С. 124–138. DOI: https://doi.org/10.15393/j5.art.2024.9491

10. Мантуленко В.В., Мантуленко А.В. Искусственный интеллект в образовании: противоречия в использовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 6. С. 221–237. DOI: http://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11092

11. Миннуллина Э.Б., Лутфуллина Г.Ф., Иванов Д.А., Рукавишников В.А. Проблемы формирования критического мышления студентов в условиях информационного общества // Педагогика и просвещение. 2025. № 2. С. 124–137. DOI: https://doi.org/10.7256/2454-0676.2025.2.74743

12. Williamson B., Macgilchrist F., Potter J. Knowledge infrastructure crisis: digital democratic deficits and alternative designs for education // Oxford Review of Education. 2025. Vol. 51 (6). P. 936–952. DOI: https://doi.org/10.1080/03054985.2025.2483255

13. Борисенков В.П., Тореева Т.А. Развитие высшей школы в условиях цифровой трансформации образования: возможности и перспективы // Ценности и смыслы. 2026. № 1(101). С. 88–101. DOI: http://doi.org/10.24412/2071-6427-2026-1-88-101

14. Mantulenko A.V., Troshina, E.P. Digital technologies in corporate education. In: Mantulenko, V. V., Horák, J., Kučera, J., Ayyubov, M. (eds.) Proceedings of the International Scientific Conference «Digital Future: Science, Education, and Innovative Development of Socio-Economic Systems». DFSED 2025. Lecture Notes in Networks and Systems. - Springer, Cham, 2025. Vol. 1552, P. 196–200. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-99598-9_29

15. Ланг П.П. Цифровизация образовательной экосистемы в сфере права: от технологического апгрейда к фундаментальной переориентации педагогических парадигм // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 11. С. 277–294. DOI: http://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11227

References

1. Arzeman, A., Haines, J., Pritchard, C., Rutherford, S. and Francis, N. (2026). Navigating new norms: A systematic review of factors for the development of effective digital tools in higher education. *FEBS Open Bio*, *16*, 610–627. https://doi.org/10.1002/2211-5463.70151

2. Rotar, O., Sheiko, K. (2026). Technology security in Russian education: highlighting socio-economic, technological, and ethical concerns. *SN Social Sciences*, *6*, 170. https://doi.org/10.1007/s43545-026-01446-0

3. Mantulenko, V. V. (2023). Informational overload of Russian studying youth: Myth and reality. *Russia: Society, Politics, History*, *2*(7), 38–53. (In Russian). https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-2(7)-38-53

4. Kytmanov, A. A., Gorelova, Yu. N., Zykova, T. V., Pikhtilkova, O. A., Pronina, E. V. (2024). Conceptual approach to the digital transformation of the educational process at the

university. *Russian Technological Journal, 12*(5), 98–110. (In Russian). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=67343480

5. Mabotha, P. A. P., Ngcamu, B. S. (2026). Digital Transformation in the Higher Education Sector: A Systematic Literature Review. *Administrative Sciences, 16*(1), 1. https://doi.org/10.3390/admsci16010001

6. Ding, K., Shen, Y., Liu, Q., Li, H. (2024). The effects of digital addiction on brain function and structure of children and adolescents: A scoping review. *Healthcare, 12*(1), 15. https://doi.org/10.3390/healthcare12010015

7. Mantulenko, V. V. (2026). Cyber security of the learner's personality in the digital educational environment: Psychological and pedagogical aspects of prevention. Russian *Journal of Education and Psychology, 17*(1-1), 215–236. (In Russian). https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-971

8. Krupinina, K. A., Sokolova, A. V., Simakina, N. I. (2023). Young people and the Internet: How to use the Internet for personal and professional development. In: *Current issues of modern science: Collection of papers based on the materials of the XIII All-Russian competition of scientific research works*, Ufa, May 15, 2023. Ufa: LLC «Scientific Publishing Center «Bulletin of Science»», pp. 95–102. (In Russian). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=53860106

9. Mantulenko, V. V. (2024). Information security in the context of Russian education in modern conditions. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century], 2*(46). (In Russian). https://doi.org/10.15393/j5.art.2024.9491

10. Mantulenko, V. V., Mantulenko, A. V. (2024). Artificial intelligence in education: Contradictions in application. *Scientific-methodological electronic journal «Koncept», 06*, 221–237. (In Russian). http://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11092

11. Minnullina, E. B., Lutfullina, G. F., Ivanov, D. A., Rukavishnikov, V. A. (2025). Problems of forming critical thinking of students in the conditions of the information society. *Pedagogy and Education, 2*, 124–137. (In Russian). https://doi.org/10.7256/2454-0676.2025.2.74743

12. Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2025). Knowledge infrastructure crisis: digital democratic deficits and alternative designs for education. *Oxford Review of Education, 51*(6), 936–952. https://doi.org/10.1080/03054985.2025.2483255

13. Borisenkov V. P., Toreeva T. A. (2026). Development of higher education in the context of digital transformation of education: Opportunities and prospects. *Values and Meanings, 1*(101), 88–101. (In Russian). http://doi.org/10.24412/2071-6427-2026-1-88-101

14. Mantulenko, A. V., Troshina, E. P. (2025). Digital technologies in corporate education. In: Mantulenko, V. V., Horák, J., Kučera, J., Ayyubov, M. (eds.) Proceedings of the International Scientific Conference «Digital Future: Science, Education, and Innovative Development of Socio-Economic Systems». DFSED 2025. *Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 1552*, pp. 196–200. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-99598-9_29

15. Lang, P. P. (2025). Digitalization of the educational ecosystem in the field of law: from technological upgrades to a fundamental reorientation of pedagogical paradigms. *Koncept, 11*, 277–294. (In Russian). http://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11227

Submitted: 16 September 2026 Accepted: 17 October 2026 Published: 17 October 2026