

Трансформация роли преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в условиях цифровизации образования

<https://doi.org/10.31483/r-166912>

УДК 378.1:004.8



Староверова И. В.

Государственный университет по землеустройству

г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0002-9149-9865>, e-mail: staroverov@list.ru

Резюме. Статья посвящена анализу изменений роли преподавателя социально-гуманитарных дисциплин (СГД) в условиях массового внедрения генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. Цель исследования – выявить направления трансформации профессиональной позиции педагога СГД и предложить модель, позволяющую адаптировать учебный процесс к новой цифровой реальности. Показано, что традиционная модель преподавателя как основного источника знания и эксперта-контролера перестает работать, когда студент имеет постоянный доступ к нейросети, способной генерировать связные и внешне убедительные ответы. Особую уязвимость СГД создает «эффект симулякра»: генеративные модели легко имитируют философское или социологическое эссе, не обеспечивая понимания содержания. Автор доказывает, что новая роль преподавателя СГД заключается в смещении фокуса с трансляции готового знания на обучение навыкам работы с информацией, включая верификацию и промпт-инжиниринг. Предложена трехуровневая модель трансформации роли педагога: методологический уровень (обучение верификации и промпт-инжинирингу), проектно-фасилитативный уровень (гибридные форматы «человек + ИИ») и этико-рефлексивный уровень (определение границ допустимого использования ИИ). Описан также четвертый, интегративный уровень, достигаемый при освоении предыдущих трех и связанный с переходом преподавателя в позицию академического наставника, сопровождающего исследовательский цикл «генерация – критика – рефлексия». На основе практического опыта описаны конкретные методики («трехслойное эссе», «ИИ-рецензент»), позволяющие реализовать эту модель в учебном процессе. Предложенная модель трансформирует роль преподавателя не в сторону конкуренции с ИИ, а в сторону исследовательскую культуру.

Ключевые слова: преподаватель, критическое мышление, искусственный интеллект, этика, цифровизация образования, фасилитация, роль педагога, социально-гуманитарные дисциплины, генеративные нейросети.

Для цитирования: Староверова И. В. Трансформация роли преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в условиях цифровизации образования // Развитие образования. 2026. Т. 9, № 2. С. 60-67. DOI 10.31483/r-166912. EDN EWTRQP.

Transformation of the Role of a Teacher of Socio-Humanitarian Disciplines in the Context of Digitalization of Education

Irina V. Staroverova

State University of Land Use Planning

Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0002-9149-9865>, e-mail: staroverov@list.ru

Abstract. The article analyzes the changing role of the teacher of socio-humanitarian disciplines (SHD) in the context of the widespread adoption of generative artificial intelligence (AI) in the educational process. The aim of the study is to identify the directions of transformation of the professional position of the SHD teacher and to propose a model that enables the adaptation of the educational process to the new digital reality. It is shown that the traditional model of the teacher as the primary source of knowledge and an expert-controller no longer works when students have constant access to generative AI systems capable of producing coherent and outwardly persuasive responses. The “simulacrum effect” creates a particular vulnerability for SHDs: generative models can easily produce a passable philosophical or sociological essay without any genuine understanding of the content. The author argues that the new role of the SHD teacher involves shifting the focus from transmitting ready-made knowledge to teaching information literacy skills, including verification and prompt engineering. A three-level model of teacher role transformation is proposed: the methodological level (teaching verification and prompt engineering), the project-facilitation level (hybrid “human + AI” formats), and the ethical-reflexive level (defining the boundaries of acceptable AI use). A fourth, integrative level is also described, which is achieved upon mastering the previous three and involves the teacher transitioning to the role of academic mentor, guiding students through the research cycle of “generation – critique – reflection”. Based on practical experience, specific methods are described, such as the “three-layer essay” and “AI reviewer”, that enable the implementation of this model in the educational process. The proposed model transforms the teacher’s role not toward competition with AI, but toward that of a mentor who cultivates critical thinking and research culture.

Keywords: teacher, artificial intelligence, digitalization of education, critical thinking, ethics, generative neural networks, facilitation, social and humanitarian disciplines, teacher’s role.

For citation: Staroverova I. V. (2026). Transformation of the Role of a Teacher of Socio-Humanitarian Disciplines in the Context of Digitalization of Education. *Development of education*, 9(2), 60-67. EDN: EWTRQP. <https://doi.org/10.31483/r-166912>

Вёренёве цифралакан лару-тәрура халәх пурнаҗәпе гуманитари дисциплинисене вёрентекен преподавательсен пёлтерёшә улшанни

Староверова И. В.

Җәр йөркелекен патшаләх университетчә

Мускав хули, Раҗсей Федерацийә.

 <https://orcid.org/0009-0002-9149-9865>, e-mail: staroverov@list.ru

Аннотаци. Статъяна халәх пурнаҗәпе гуманитари дисциплинисене (ХПГД) вёрентекен преподавательсен пёлтерёшә сын хайланә интеллекта (ҖХИ) вёренёве кёртсе пынә тапхәрта епле улшаннини халалланә. Тёпчевән төллевә – ХПГД преподавателәсен профессии вырәнә улшаннини сул-йөрәсене тупса паләртасси тата цифралавпа сыхәннә сөнә чәнләхә хәнәхма пуләшакан модель сөнесси. Студент ку е вәл ыйту пирки шанчәклә хурав паракан нейросетьлә кашни самантра уса курнә пирки унчән пёлевән төп сәл куҗә пулнә преподавателән тата эксперт төрәсләвсән хәнәхнә моделә сүхалнини кәтартнә. ХПГДән уйрәм кәлтәкне «симулякр эффектчә» (чәнләхә сүкки пур пек курәнни) тават: тупнә сөнә модельсем философии е социологи содержаниллә, анча әнланма сүк эссесем янтәләсчә. Автор преподавателән сөнә пёлтерёшә хәтәр пёлүсене парассинчән информатике (вәл шутра ку е вәл кәтартәвән төрәсләхне тупнипе – верификаципе тата ыйтәва е еҗә сын әнланмалла тата аслаләхпа киләшүллә парассипе – промт инженерингпа) еҗлеме хәнәхтарасси сине куҗини енентерет. Педагог пёлтерёшә улшаннини виҗә шайлә модельне сөннә: методологи шайә (верификаципе тата промт инженерингпа вёрентни), проектпа фасилитаци (ушкәнпа еҗлев) шайә («сын + ҖХИ» гибри́т формачәсем) тата сипетләхпе рефлексии шайә (ҖХИпе уса курма юракан чикәсене кәтартни). Кунсәр пуҗне таваттәмеш шая – малтанхи шая алла илнә хыҗсәнхи интеграции шайне те әнлантарса панә. Ку шай преподаватель академи теорийән әс паруси пулса тәнипе, «генерация – критика – рефлексии» төпчев шулне ертсе пыракан еҗне тунипе сыхәннә. Практика опычә сине таянса автор модели вёренүре пурнаҗлама май паракан кёрет меслетләхсене («виҗә сийлә эссе», «ҖХИ рецензент») әнлантарнә. Сөннә модель преподавателә пёлтерёшә ҖХИ конкурәнчән вырәнне лартса мар, студентсене критикәллә шухәшләва тата төпчев культурина алла илме пуләшакан ертүсә пулнини кәтартса улаштарат.

Төп сәмахсем: преподаватель, критикәллә шухәшләв, вёренёве цифрәлани, сын хайланә интеллект, халәх пурнаҗәпе гуманитари дисциплинисем, педагог пёлтерёшә, сөннини тәвакан нейросетьсем, ушкән еҗсән йөркелев меслетләхә, сипет.

Цитатәлама: Староверова И. В. Вёренёве цифралакан лару-тәрура халәх пурнаҗәпе гуманитари дисциплинисене вёрентекен преподавательсен пёлтерёшә улшанни // Вёренү аталанәвә. 2026. Т. 9, № 2. С. 60-67. DOI 10.31483/r-166912. EDN EWTRQP.

Введение

Массовое распространение генеративных нейросетей (ChatGPT, DeepSeek, YandexGPT) стало вызовом, к которому система высшего образования оказалась не готова. В профессиональном сообществе до сих пор доминируют две полярные реакции: полное отторжение новых технологий и попытки их запрета, либо некритичное принятие и фактическое переключивание на нейросеть функций собственного мышления. Однако обе эти позиции, при кажущейся противоположности, сходятся в одном: они оставляют без ответа вопрос о том, как должна измениться роль преподавателя.

В наиболее уязвимом положении оказываются преподаватели социально-гуманитарных дисциплин (СГД) – философии, социологии, психологии, истории, этики, логики. С одной стороны, именно их предметы в первую очередь страдают от «эффекта симулякра»: «специализацией» больших языковых моделей является написание связных текстов, поэтому в гуманитарной области они особенно востребованы, и студент может сгенерировать внешне осмысленное эссе по философии или психологии, не понимая сути написанного. Но, с другой стороны, именно эти дисциплины обладают уникальным потенциалом для формирования у студентов навыков, позволяющих не просто использовать искусственный интеллект (ИИ), а делать это осмысленно и критически. По сути, преподаватели СГД оказываются на передовой столкновения традиционной образовательной модели с новой цифровой реальностью.

Академическая дискуссия о месте генеративного ИИ в высшем образовании развивается не менее стремительно, чем его интеграция в практику. Однако вопрос об изменении роли преподавателя в связи с появлением в аудитории и за ее пределами нового «умного консультанта» остается в ней недостаточно проработанным. Масштабный систематический обзор, проведенный I.M. Castillo-Martínez с соавторами, позволил выделить ключевые направления влияния генеративного ИИ на педагогические практики в высшей школе, включая трансформацию традиционных функций преподавания и появление новых ролей [Castillo-Martínez, Flores-Bueno, Gómez-Puente, Vite-León, 2024]. Авторы подчеркивают, что, несмотря на способность нейросетей успешно автоматизировать рутинные процессы, они не в состоянии воспроизвести такие существенные качества преподавателя, как эмпатия и адаптивность. Это делает оптимальную интеграцию ИИ в образование сложной педагогической задачей [Castillo-Martínez, Flores-Bueno, Gómez-Puente, Vite-León, 2024]. К близким выводам приходят C.Ka. Yu. Chan и L.H.Y. Tsi, которые на основе смешанного опросного исследования с участием 399 студентов и 184 преподавателей из восьми университетов Гонконга показали: хотя студенты в целом более открыты к использованию генеративного ИИ, чем преподаватели, и те, и другие сходятся во мнении, что уникальные человеческие качества – критическое мышление, эмоциональный интеллект, способность выстраивать межличностные отношения – делают учителя-человека незаменимым [Chan, Tsi, 2024, p. 6].

Авторы научных трудов предлагают методику интеграции ИИ, в которой преподаватель выступает не как конкурент машины, а как ее партнер, и формулируют практические рекомендации по развитию ИИ-грамотности, учету этических аспектов использования нейросетей и минимизации рисков.

Вместе с тем, Т. К. F. Chiu в качественном исследовании с участием 88 школьных учителей и администраторов фиксирует существенные сдвиги, которые генеративный ИИ производит в ключевых паттернах образовательной практики – обучении, преподавании, оценивании и администрировании. Автор выделяет такие вызовы, связанные с появлением ИИ, как формирование у обучающихся ложного ощущения всезнания и необходимость пересмотра подходов к оцениванию, и настаивает на безотлагательной разработке новых профессиональных стандартов и политик [Chiu, 2024, p. 6188].

Систематический обзор, проведенный J. Batista с соавторами, подтверждает, что генеративный ИИ трансформирует преподавание, обучение и оценивание, выводя на первый план проблемы педагогических стратегий и академической честности [Batista, Mesquita, Carnaz, 2024]. На практике это приводит к тому, что и преподаватели, и студенты воспринимают традиционные формы контроля как наиболее уязвимые, а педагоги все чаще выступают за такие форматы оценивания, которые поощряют критическое мышление и подлинное применение знаний, а не воспроизведение готовых ответов [Kizilces, Huber, Papanastasiou et al., 2024]. В этом контексте, как отмечает X. Zhai, ключевой трансформации подвергаются профессиональная роль и субъектность самого преподавателя [Zhai, 2025, p. 1323].

В целом, все авторы согласны, что роль преподавателя неизбежно будет трансформироваться, хотя заменить преподавателя генеративный ИИ не в состоянии. Однако конкретные модели такой трансформации, особенно применительно к преподавателю СГД, остаются неразработанными. Приведенные выше исследования либо носят общий характер, либо сосредоточены на школьном образовании, либо не дифференцируют преподавателей по дисциплинарному профилю. Кроме того, все они не учитывают специфику отечественного института образования.

В российском научном поле проблематика генеративного ИИ в образовании активно обсуждается, но фокус дискуссии сосредоточен на иных аспектах. Работы Д. В. Алейниковой, И. А. Алешковского с соавторами посвящены преимущественно качеству образовательного продукта, академической честности и отношению студентов к новым технологиям [Алейникова, 2023; Алешковский, Гаспаршвили, Нарбут и др., 2024], но собственно вопрос о том, как должна измениться роль преподавателя, особенно в сегменте СГД, наиболее уязвимом для «эффекта симулякра», в отечественной литературе системно не рассматривался. Отечественные исследователи фиксируют кризис традиционной дидактики в целом. Отмечается, что ускоренная цифровизация высшей школы поставила под вопрос классические принципы целеполагания и

организации обучения, требуя новых дидактических решений [Петрунева, Васильева, Петрунева, 2021]. Одним из таких решений становится педагогический дизайн, который позволяет оптимизировать учебный процесс в цифровой среде и сместить фокус с трансляции знаний на проектирование образовательного опыта [Алешковский, Гаспаршвили, Нарбут и др., 2024]. Однако эти публикации не затрагивают саму роль преподавателя. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел.

Цель статьи – опираясь на собственный педагогический опыт, локальные исследования и теоретическое осмысление происходящих социальных процессов, проанализировать, как меняется роль преподавателя СГД в новых условиях, и предложить трехуровневую модель этой трансформации, а также конкретные методики, позволяющие педагогу не конкурировать с машиной в скорости выдачи ответа, а занять новую, более сложную и востребованную позицию, которая позволит подготовить будущих специалистов к деятельности в мире, где профессиональное и академическое сообщество уже признало ценность ИИ и активно интегрирует его в свои практики.

Материал и методы исследования

Статья основана на рефлексивном анализе педагогической практики автора, преподающего дисциплины «Социология», «Политология», «Развитие навыков критического анализа» и другие у специалистов, бакалавров и магистров негуманитарных направлений, проведенном в 2023–2026 годах. Эмпирическим материалом послужили: более 200 письменных работ студентов, выполненных в форматах, предполагающих контролируемое использование ИИ; рефлексивные отчеты студентов о взаимодействии с нейросетями; протоколы устных обсуждений на семинарских занятиях. Также использовались данные неформализованных опросов студентов, проведенных автором в 2024–2026 годах, и материалы наблюдений за изменением академического поведения обучающихся. Следует отметить, что выборка не является статистически репрезентативной, а анализ носит качественный, рефлексивный характер. Это соответствует задачам данной работы, цель которой не в измерении частоты эффектов, а в концептуальном осмыслении новой роли преподавателя. Методологическим основанием работы стала стратегия исследования практики (practice-based research), реализованная в логике кейс-стади (case study) в рамках преподавания автором СГД в 2023–2026 годах, позволяющая концептуализировать педагогический опыт и положить его в основу разработки теоретической модели.

Сбор данных носил включенный характер: автор выступала одновременно и преподавателем, и исследователем, что позволяло фиксировать не только формальные результаты, но и тонкие изменения в академическом поведении, мотивации и самооценке студентов, оценивать по их поведению востребованность преподавателя в различных ролях.

При подготовке текста настоящей статьи использовалась большая языковая модель DeepSeek (версия R1, разработчик – DeepSeek AI) в качестве вспомогательного инструмента, не заменяющего авторскую исследовательскую и писательскую работу. Генеративный ИИ применялся для решения трех типов задач, не связанных с научным содержанием рукописи: 1) стилистическая правка отдельных фрагментов авторского текста с целью повышения его ясности и соответствия академическому регистру; 2) помощь в переводе аннотации и ключевых слов на английский язык; 3) первичный поиск библиографических источников по теме исследования. Также ИИ применялся для проверки и корректировки фрагментов рукописи с целью предотвращения самоплагиата с другими работами автора. Все предложенные моделью формулировки, варианты перевода и библиографические ссылки проходили сплошную авторскую верификацию: автор самостоятельно перепроверял релевантность и достоверность каждого рекомендованного источника, корректировал перевод, критически перерабатывал или полностью заменял фрагменты текста, предложенные ИИ. DeepSeek использовался исключительно как средство оптимизации технических аспектов оформления текста, а не как генератор его интеллектуального содержания. Все без исключения идеи, теоретические положения, выводы и методические разработки, представленные в настоящей статье, являются результатом исследовательской и педагогической деятельности автора и не были сгенерированы нейросетью. Ответственность за содержание рукописи, корректность данных и оригинальность текста полностью несет автор.

Результаты исследования и их обсуждение

1. *Кризис традиционной модели.* Традиционная роль преподавателя СГД базировалась на нескольких основаниях. Во-первых, преподаватель выступал основным источником интерпретации сложных текстов и концепций – именно он объяснял студенту, что имел в виду Кант или Маркс. Во-вторых, он задавал рамки допустимого и оценивал качество усвоения материала через стандартные формы контроля: рефераты, эссе, устные ответы. В-третьих, он был посредником между студентом и миром идей – проводником в пространство смыслов.

Появление нейросетей подрывает эту модель не потому, что ИИ «умнее» преподавателя, а потому, что сама функция трансляции готового знания и проверки его воспроизведения может быть частично автоматизирована. Если задание можно выполнить, просто сгенерировав текст и не вникая в его содержание, оно перестает быть диагностичным. Преподаватель, проверяющий рефераты и эссе, оказывается в позиции контролера, которого можно обойти. Конечно, устный ответ демонстрирует знания студента, однако социальные и гуманитарные дисциплины должны формировать, в том числе, общий научный кругозор. Проверить же знания методом устного опроса, когда речь идет не о специалистах-гуманитариях, можно лишь

точно в силу ограниченности учебного времени. Но, что более тревожно, студент сам оказывается в ловушке: генерируя текст, он получает иллюзию знания, но не само знание. Он получает доступ к информации, но не может сделать ее своей (присвоение текста, а не знания). Это путь к общей деградации, который в перспективе ведет к появлению специалистов, неспособных к самостоятельному мышлению.

2. Три уровня трансформации роли преподавателя.

Автор предлагает рассматривать трансформацию роли преподавателя СГД на трех взаимосвязанных уровнях: методологическом, проектно-фасилитативном и этико-рефлексивном. Каждый из этих уровней предполагает отказ от одной из традиционных функций преподавателя в пользу новой.

2.1. Методологический уровень: от «источника» к «методологу». Первый и наиболее очевидный сдвиг состоит в том, что преподаватель перестает быть источником готового знания и становится тем, кто учит студента самостоятельно добывать и проверять информацию, в том числе полученную от ИИ. На этом уровне ключевыми становятся два навыка: верификация (проверка достоверности сгенерированного текста, выявление «галлюцинаций» и фактических ошибок) и промпт-инжиниринг (умение формулировать точные, контекстуализированные запросы, от качества которых напрямую зависит качество ответа).

Практическая реализация этого уровня выглядит следующим образом. На первых семинарах проводится демонстрация: студенты формулируют запрос, нейросеть генерирует ответ, затем тот же запрос уточняется – добавляется контекст, целевая аудитория, ограничения. Разница между первым и вторым результатами обычно оказывается столь разительной, что студенты сами делают вывод: «нейросеть не умная и не глупая – она такая, какой запрос мы ей даем». Это важнейший момент в трансформации восприятия ИИ: от магического оракула к инструменту, управляемому человеком. Преподаватель здесь не конкурирует с машиной, а моделирует процедуру грамотного взаимодействия с ней и учит студента этой процедуре.

2.2. Проектно-фасилитативный уровень: от «контролера» к «фасилитатору проекта». Второй уровень трансформации затрагивает саму форму учебной работы. Традиционная модель «преподаватель задал – студент написал – преподаватель проверил» перестает работать в ситуации, когда текст может быть сгенерирован за несколько секунд. Преподаватель больше не может и не должен быть единственным контролером результата.

Альтернативой становится гибридный формат занятия, на котором преподаватель выступает в роли фасилитатора – организатора совместного разбора и анализа материала. Студент приносит на занятие текст, сгенерированный нейросетью (или написанный самостоятельно, но проверенный через ИИ-рецензента), и группа под руководством преподавателя коллективно анализирует его: находит ошибки, обсуждает логические разрывы, сравнивает с другими источниками, предлагает улучшения.

Преподаватель не оценивает текст, он организует процесс его критического разбора, задает наводящие вопросы, помогает студентам самим прийти к выводам, самим начать осмысливать выданный машиной результат и порождать собственные идеи, связанные с темой занятия.

На этом уровне работают такие методики, как взаимное рецензирование студентами работ друг друга, коллективное формулирование промптов в малых группах и ролевые дискуссии, в которых нейросеть выступает одним из «участников». Предварительные наблюдения автора показывают, что такие форматы не только формируют навыки критического анализа, но и повышают мотивацию студентов – они эмоционально вовлекаются в обсуждение, чувствуют себя соавторами знания, а не пассивными получателями. Характерна в этом смысле рефлексия студентки, которая зафиксировала перераспределение временных и интеллектуальных затрат при работе с ИИ: *«Нейросеть не столько экономит время, сколько перераспределяет его структуру: вместо подбора источников – проверка и правка. Это честная сделка»* (из рефлексивного отчета). Такое осознанное принятие новой роли («я проверяющий, а не генератор») является важным индикатором сформированности критической позиции.

2.3. Этико-рефлексивный уровень: от «лектора» к «куратору этики». Третий, наиболее глубокий уровень трансформации связан с ценностным измерением использования ИИ. Поскольку нейросеть не имеет собственных этических ориентиров и не способна нести ответственность за результат, именно преподаватель должен стать для студента тем, кто помогает сформировать осознанную позицию в отношении границ допустимого использования ИИ.

На этом уровне преподаватель инициирует и модерирует обсуждение вопросов, не имеющих однозначного ответа: где проходит грань между использованием ИИ как помощника и как замены собственного мышления? Является ли этически приемлемым генерировать текст и сдавать его под своим именем без критической переработки? Как быть, если одним студентом ИИ используется осознанно и прозрачно, а другой обучающийся написал работу сам, но хуже по качеству? Каковы риски эмоциональной зависимости от ИИ-собеседника? Эти вопросы, обсуждаемые на семинарах, не предполагают «правильного ответа», но формируют у студента внутреннего цензора, способного самостоятельно оценивать этическую сторону своих действий.

Опыт автора показывает, что именно преподаватели СГД, в силу специфики дисциплин, обладают наибольшим потенциалом для реализации этого уровня. Обсуждение этических дилемм, связанных с ИИ, органично встраивается в курсы философии, этики, социологии и права, и превращает абстрактные категории в живые, практически значимые вопросы.

3. Конкретные методики как инструменты реализации модели. Все три уровня трансформации не являются чисто теоретическими построениями. Они реализуются через конкретные педагогические инструменты, разработанные и апробированные автором. Ключевые среди них:

Метод «трехслойного эссе»¹. Работает на методологическом и проектно-фасилитативном уровнях. Студент: 1) генерирует базовый текст с помощью ИИ, сохраняя формулировку запроса; 2) размечает полученный текст, выделяя цветом фактические ошибки (красный), сомнительные или устаревшие данные (желтый), собственные добавления и мысли (зеленый); 3) пишет рефлексивный комментарий, объясняя, что и почему он изменил, с какими выводами нейросети не согласился и на каком основании. Практика показывает, что после двух-трех таких работ студенты начинают применять навык проверки и к другим источникам. Разбор становится автоматическим навыком работы с текстом, формируется критическое мышление по отношению к написанному. Один из студентов так описывает этот сдвиг в восприятии: *«Красный цвет помог обратить внимание на слова и выражения, которые перегружали текст. Особенно поразило, как уверенно нейросеть писала откровенные штампы и фактические ошибки – будто они аксиомы»* (из рефлексивного отчета). Другая студентка подчеркивает, что именно процедура разметки, а не пассивное чтение, формирует аналитическую оптику: *«Сам процесс вычеркивания и комментирования учит видеть логические и стилистические ошибки гораздо лучше, чем простое чтение»*.

Метод «ИИ-рецензент». Работает на проектно-фасилитативном уровне. Студент пишет черновик самостоятельно, затем обращается к нейросети за рецензией с конкретным заданием (найти повторы, слабые места аргументации, логические ошибки), после чего письменно обосновывает, с какими замечаниями он согласен, а с какими нет и почему. Это формирует позицию «главного редактора» собственного мышления.

Существует ряд других методик, как самостоятельных, так и производных от названных, включая интерактивные и игровые взаимодействия участников, такие как «ИИ-экзамен», «суд над ИИ», «конкурс промптов» и другие. Здесь мы не будем подробно останавливаться на всех, поскольку это увело бы нас в сторону от основной темы настоящей работы. Методики могут варьироваться в зависимости от ориентации аудитории, количества студентов в группе, содержательной специфики конкретного курса, его объема. Важно, что эти методики не требуют от преподавателя специальной технической подготовки, они нацелены на формирование универсальных и гуманитарных компетенций, а не на обучение студентов технике работы с ИИ. Их применение требует от преподавателя в первую очередь готовности признать новую реальность, пересмотреть привычные форматы работы и вернуть студенту ответственность за его интеллектуальный продукт, помочь студенту сформировать правильное внутреннее отношение к ИИ как инструменту, а к результату ИИ-генерации –

¹ Староверова И. В. Метод трехслойного эссе как инструмент интеграции искусственного интеллекта в обучение студентов критическому мышлению // Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве : сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ИД «Среда», 2026.

как полезному, интересному, удобному, но «сырому» продукту, требующему обязательной переработки и осмысления человеком.

Для оптимизации проверки «трехслойного эссе» преподаватель может использовать выборочный контроль: проверять не все работы, а сделать случайную выборку (например, каждую третью), или фокусироваться только на рефлексивном комментарии студента, а не на разметке текста. Эффективным является и использование простого чек-листа (наличие запроса, доля зеленого цвета – авторских вставок, глубина рефлексии), что позволяет формализовать и ускорить оценивание. В целом, затраты времени на проверку окупаются качественным сдвигом: студент перестает относиться к заданию как к «галочке» и начинает мыслить. Кроме того, преподаватель тратит время на оценку индивидуальной работы студента, а не бездумной ИИ-генерации, как это часто бывает при проверке обычных рефератов.

4. *Интегративный уровень: от наставника к соисследователю.* Описанные выше методики – «трехслойное эссе», «ИИ-рецензент», взаимное рецензирование – могут рассматриваться не только как отдельные инструменты, но и как ступени, ведущие к более высокому уровню взаимодействия с ИИ. Этот уровень автор обозначает как интегративную методику научного поиска в соавторстве с ИИ, именно она была применена при подготовке настоящей статьи. Сразу хотелось бы обозначить, что «соавторство» здесь не предполагает разделения академической или юридической ответственности за текст с нейросетью, это слово относится к описанию методики. При использовании «соавторства с ИИ» рекомендуется требовать от студента приложения к работе, включающего полный промпт (запрос) к нейросети, исходный сгенерированный текст или фрагменты, которые были взяты за основу, а также краткий комментарий о том, какие изменения были внесены. Это делает процесс прозрачным, соответствует принципам академической честности и позволяет преподавателю оценивать не только результат, но и культуру работы студента с ИИ.

Процесс выглядит следующим образом. Исследователь начинает не с готового ответа, а с постановки проблемы. Он просит ИИ не написать текст, а предложить разные взгляды на проблему. Знакомится с ними, формирует и излагает собственные мысли, после чего предлагает ИИ их отрецензировать – указать на слабые места, логические разрывы, возможные контраргументы. Затем формулируется план работы, который также обсуждается с ИИ и корректируется. Генерируется первый драфт текста, который автор читает, редактирует, выделяя фрагменты, вызвавшие собственные идеи, и встраивает эти идеи в текст. Цикл «генерация → критика → авторская рефлексия → новая генерация» повторяется до тех пор, пока текст не приобретает удовлетворительное качество, то есть пока автор не понимает, что он осветил поставленную проблему и ответил для себя на все возникшие вопросы.

Автор настоящей статьи применяет эту методику не только в собственной исследовательской работе, но и в преподавании. Студент, работающий над курсовой или статьей, проходит под руководством преподавателя те же этапы: формулирует проблему, запрашивает у ИИ альтернативные точки зрения, излагает свои мысли, получает на них рецензию от нейросети, составляет и корректирует план, генерирует фрагменты текста и дорабатывает их. Преподаватель здесь выступает не как источник готовых знаний и не как контролер, а как академический наставник – тот, кто сопровождает студента в этом процессе, помогая освоить не просто отдельные навыки, а целостную культуру интеллектуального труда в цифровой среде.

Принципиально важно, что на каждом этапе окончательное решение остается за человеком. ИИ генерирует варианты, но выбор между ними, оценка их релевантности и финальная интеграция в текст – прерогатива автора, будь то сам преподаватель или студент. Это и есть та модель «экзоскелета интеллекта», о которой автор писала ранее: машина берет на себя рутинную и черновую работу, но не подменяет мышление, а усиливает его, позволяя исследователю сосредоточиться на наиболее творческих аспектах научного поиска, оценить свои идеи извне, увидеть противоположные точки зрения. В соответствии с правильно составленным промптом нейросеть не только подсветит наиболее сильные стороны авторского замысла и самые удачные моменты текста, но и выступит безжалостным критиком, подскажет наиболее подходящий формат в зависимости от целевой аудитории, проверит ошибки и соответствие формальным требованиям.

Важное различие между проектно-фасилитативным (2) и интегративным (4) уровнями заключается в типе учебной задачи и роли преподавателя. На втором уровне студент работает с уже готовым, «сырым» продуктом (сгенерированным ИИ или написанным самостоятельно), а преподаватель организует коллективный, групповой разбор этого продукта. Это похоже на работу редакционной коллегии или экспертной группы. На четвертом же уровне студент выполняет исследовательский проект от проблемы до финального текста, циклически используя ИИ как инструмент генерации и критики. Преподаватель здесь выступает не как фасилитатор разбора, а как научный руководитель, сопровождающий процесс интеллектуального поиска.

Роль преподавателя на этом уровне трансформируется окончательно: он перестает быть тем, кто «знает правильный ответ», и становится тем, кто демонстрирует и сопровождает сам процесс интеллектуального поиска в его новой, гибридной форме. Студент видит не готовый результат, а всю «кухню»: как формулируется запрос, как оценивается ответ, как отбраковываются неудачные варианты и как из этого хаоса рождается итоговый авторский текст, отражающий идеи и взгляды автора, а не безликую статистическую вероятность, на которой построена генерация. Именно так – через совместную работу и прозрачность процесса – формируется не просто навык, а исследовательская культура, которую невозможно передать лекционно.

Важно отметить, что этот уровень не случайно вынесен автором за рамки общей классификации, поскольку для корректной работы на этом уровне студенту вначале необходимо освоить навыки трех предыдущих. В первую очередь студент должен научиться критически относиться к ответам ИИ, верифицировать их, работать с текстом, и тогда уже он может использовать ИИ как «соавтора» без риска чрезмерного доверия к нему, делегирования ему слишком больших полномочий, эмоциональной и академической зависимости от него. Поэтому роль академического наставника преподаватель может принять на себя только в конце, когда обучающийся уже уверенно использует ИИ-инструмент.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. Традиционная модель преподавателя СГД как основного источника знания и эксперта-контролера утрачивает функциональность в условиях массовой доступности генеративных нейросетей. При этом попытки игнорировать или запрещать ИИ столь же бесперспективны, как и некритичное делегирование ему функций мышления. Ключевым вызовом становится не конкуренция с машиной, а поиск новой роли педагога.

2. Автором предлагается трехуровневая модель трансформации роли преподавателя СГД, включающая: методологический уровень (переход от «источника знания» к «методологу», обучающему верификации и промпт-инжинирингу); проектно-фасилитативный уровень (переход от «контролера» к «фасилитатору», организующему гибридные форматы коллективного анализа); этико-рефлексивный уровень (переход от

«лектора» к «куратору этики», помогающему студенту сформировать осознанную позицию относительно границ допустимого использования ИИ).

3. Освоение всех трех уровней создает основу для перехода к четвертому, интегративному уровню – роли преподавателя как академического наставника, сопровождающего процесс интеллектуального поиска в его новой, гибридной форме «человек + ИИ», где нейросеть выступает инструментом усиления мышления, а не его замены.

4. Предварительные наблюдения свидетельствуют о том, что методики, разработанные и апробированные автором («трехслойное эссе», «ИИ-рецензент» и производные от них), способствуют формированию у студентов навыков критического анализа, повышают мотивацию и формируют исследовательскую культуру, не достижимую исключительно лекционными средствами.

Трансформация роли преподавателя СГД, таким образом, представляет собой не вынужденную уступку технологическому прогрессу, а возможность вернуться к сути гуманитарного образования – формированию мышления, а не трансляции готовых истин. В новой цифровой реальности преподаватель не проигрывает конкуренцию машине, а перестает в ней участвовать, занимая принципиально иную позицию наставника, который учит управлять интеллектуальными инструментами, критически оценивать информацию и нести ответственность за результат. Именно эта позиция востребована и студентами, и работодателями, и обществом в целом. Более того, именно преподаватели СГД в силу самой природы дисциплин, имеющих дело со смыслами, ценностями и интерпретациями, могут сыграть в этом процессе ключевую роль.

Список литературы

Алейникова Д. В. Искусственный интеллект в преподавании и учении: к вопросу о качестве образовательного продукта // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 4 (849). С. 16-20. EDN JCNVAE

Алешковский И. А., Гаспарисвили А. Т., Нарбут Н. П., Крухмалева О. В., Савина Н. Е. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Том 24. № 2. С. 335-353. DOI 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353. EDN OAUOBU

Петрунева Р. М., Васильева В. Д., Петрунева Ю. В. Проблемы дидактики высшей школы: неразрезанные страницы // Высшее образование в России. 2021. Том 30. № 8-9. С. 56-68. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-56-68. EDN VXVNYV

Batista J., Mesquita A., Carnaz G. Generative AI and higher education: trends, challenges, and future directions from a systematic literature review // Information. 2024. Vol. 15. No. 11. P. 676. DOI 10.3390/info15110676. EDN KYHHSK

Chan C. Ka. Yu., Tsi L. H. Y. Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions // Studies in educational evaluation. 2024. Vol. 83. P. 101395. DOI 10.1016/j.stueduc.2024.101395. EDN OXJYHW

Castillo-Martínez I. M., Flores-Bueno D., Gómez-Puente S. M., Vite-León V. O. AI in higher education: a systematic literature review // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. DOI 10.3389/feduc.2024.1391485. EDN BHOTVT

Chiu T. K. F. The Impact of Generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: a case of ChatGPT and Midjourney // Interactive learning environments. 2024. Vol. 32. Issue 10. P. 6187-6203. DOI 10.1080/10494820.2023.2253861

Kizilcec R. F., Huber E., Papanastasiou E. C., Cram A., Makridis Ch. A., Smolansky A., Zeivots S., Radulescu C. Perceived impact of generative AI on assessments: comparing educator and student perspectives in Australia, Cyprus, and the United States // Computers and education: artificial intelligence. 2024. Vol. 7. P. 100269. DOI 10.1016/j.caeai.2024.100269. EDN OSHDMS

Zhai X. Transforming teachers' roles and agencies in the era of Generative AI: perceptions, acceptance, knowledge, and practices // Journal of Science Education and Technology. 2025. Vol. 34. P. 1323-1333. DOI 10.1007/s10956-024-10174-0. EDN TUFOGX

References

- Aleynikova, D. V. (2023). Artificial intelligence in teaching and learning: Revisiting the problem of educational product quality. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, 4(849), 16-20. EDN: JCNVAE
- Aleshkovski, I. A., Gasparishvili, A. T., Narbut, N. P., Krukhmaleva, O. V., Savina, N. E. (2024). Russian students on the potential and limitations of artificial intelligence in education. *RUDN journal of Sociology*, 24(2), 335-353. EDN: OAUOBU. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353>
- Petruneva, R. M., Vasilyeva, V. D., Petruneva, Yu. V. (2021). Problems of higher school didactics: Uncut pages. *Higher education in Russia*, 30(8-9), 56-68. EDN: XVXNYV. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-56-68>
- Batista, J., Mesquita, A., Carnaz, G. (2024). Generative AI and higher education: Trends, challenges, and future directions from a systematic literature review. *Information*, 15(11), 676. EDN: KYHHSK. <https://doi.org/10.3390/info15110676>
- Chan, C. Ka. Yu., Tsi, L. H. Y. (2024). Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions. *Studies in educational evaluation*, 83, 101395. EDN: OXJYHW. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101395>
- Castillo-Martínez, I. M., Flores-Bueno, D., Gómez-Puente, S. M., Vite-León, V. O. (2024). AI in higher education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9. EDN: BHOTVT. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1391485>
- Chiu, T. K. F. (2024). The Impact of Generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: A case of ChatGPT and Midjourney. *Interactive learning environments*, 32(10), 6187-6203. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253861>
- Kizilcec, R. F., Huber, E., Papanastasiou, E. C., Cram, A., Makridis, Ch. A., Smolansky, A., Zeivots, S., Radulescu, C. (2024). Perceived impact of generative AI on assessments: Comparing educator and student perspectives in Australia, Cyprus, and the United States. *Computers and education: Artificial intelligence*, 7, 100269. EDN: OSHDMS. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100269>
- Zhai, X. (2025). Transforming teachers' roles and agencies in the era of Generative AI: Perceptions, acceptance, knowledge, and practices. *Journal of Science Education and Technology*, 34, 1323-1333. EDN: TUFOGX. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10174-0>

Информация об авторе

Староверова Ирина Владимировна, кандидат социологических наук, доцент,
Государственный университет по землеустройству,
г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9149-9865>, Scopus Author ID: 590068,
e-mail: staroverov@list.ru

Поступила в редакцию 14.05.2026

Принята к публикации 08.06.2026

Опубликована 19.06.2026

Information about the author

Irina V. Staroverova, Cand. Sci. (Sociol.), associate professor,
State University of Land Use Planning,
Moscow, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9149-9865>, Scopus Author ID: 590068,
e-mail: staroverov@list.ru

Received 14 May 2025

Accepted 8 June 2026

Published 19 June 2026

Авторё сунчен пёлтерни

Староверова Ирина Владимировна, социологи ёслалхён кандидачё, доцентё,
Сёр йёркелекен патшалх университетё,
Мускав хули, Раçсей Федерацийё.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9149-9865>, Scopus Author ID: 590068,
e-mail: staroverov@list.ru

Редакцияе ситнё 14.05.2026

Пичетлеме йышайн 08.06.2026

Пичетленсе тухн 19.06.2026