

Староверова Ирина Владимировна

канд. социол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»

г. Москва

DOI 10.31483/r-166765

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КРИЗИС ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ОТ СОПРОТИВЛЕНИЯ К НОВОЙ РОЛИ

***Аннотация:** статья посвящена проблеме профессионального кризиса преподавателя высшей школы, вызванного массовым распространением генеративных нейросетей. На основе рефлексивного анализа собственного педагогического опыта автор описывает стадии проживания этого кризиса: от растерянности и попыток запрета до принятия новой реальности и обретения новой профессиональной роли. Показано, что кризис, при грамотной социально-педагогической поддержке, способен стать точкой профессионального роста. Предложены направления такой поддержки: осознание изменившейся роли преподавателя, целенаправленное повышение квалификации и открытое внедрение ИИ как помощника, а не конкурента педагога.*

***Ключевые слова:** цифровизация, профессиональный кризис, преподаватель, повышение квалификации, саморазвитие.*

Цифровая трансформация высшего образования, и в особенности массовое распространение генеративных нейросетей (ChatGPT, DeepSeek, YandexGPT), поставили многих преподавателей в ситуацию, которую можно охарактеризовать как профессиональный кризис. Традиционные формы работы, выстроенные десятилетиями, перестают функционировать: студент получает доступ к инструменту, способному за секунды сгенерировать связный и стилистически убедительный текст, а преподаватель обнаруживает, что привычные методы контроля и оценивания теряют свою диагностическую ценность [1, с. 17–19; 2, с. 338–342]. Более того, нейросеть подчас становится для студента большим авторитетом, чем преподаватель.

Появление генеративного ИИ приводит к разрыву между формальными результатами обучения и реальными компетенциями выпускников, что повышает нагрузку на работодателей [2, с. 348–350]. Преподаватель в этих условиях оказывается перед двойным вызовом, с одной стороны, он должен переосмыслить свою собственную профессиональную роль, с другой – помочь студентам освоить новые инструменты, которыми сам пока не всегда владеет в достаточной мере.

Цель настоящей статьи – на основе рефлексивного анализа личного педагогического опыта автора – преподавателя дисциплин социально-гуманитарного цикла у студентов непрофильных направлений подготовки – описать стадии проживания профессионального кризиса, вызванного цифровизацией, и предложить направления социально-педагогической поддержки, которые могут помочь педагогу пройти этот путь с минимальными потерями и максимальным профессиональным ростом и в перспективе помочь ему вернуть себе статус наставника и авторитета, передающего студентам актуальные навыки и опыт, которые они не могут получить от «ИИ-педагога».

Профессиональный кризис, порождённый вторжением ИИ в образовательную среду, отнюдь не является первым (вспомним, например, калькуляторы или интернет), однако имеет свою специфику. С одной стороны, в отличие от многих других кризисных ситуаций в профессии, здесь преподаватель сталкивается не с внутренним выгоранием или накопленной усталостью, а с внешним, стремительно изменившимся контекстом, который обесценивает часть его прежних компетенций. С другой стороны, этот кризис угрожает самому его статусу как авторитета и внутреннему самовосприятию как наставника. В этой статье мы остановимся на кризисе, который проживает преподаватель гуманитарных дисциплин, поскольку автор работает именно в этой сфере и обладает материалом для анализа (как для саморефлексии, так и для анализа реакций своих коллег). Целенаправленного исследования кризисных переживаний педагогов других направлений автор не проводила и считает некорректным экстраполировать свои наблюдения на всех, однако методики, предложенные здесь, являются либо

универсальными, либо могут быть легко адаптированы для педагогов любых специальностей.

Реакция на «цифровой вызов», как и при переживании любого кризиса, может быть описана через стадии, близкие к модели Кюблер-Росс [11, с. 45–85; 12, с. 30–55]: отрицание и сопротивление сменяются постепенным принятием и поиском новой роли.

Первая стадия – растерянность. Преподаватель социально-гуманитарных дисциплин (СГД) обнаруживает, что студент может получить от нейросети внешне осмысленное эссе или реферат, не затратив на это практически никаких интеллектуальных усилий, а привычные формы проверки – особенно письменные работы, выполняемые дома, – перестают работать. Да и на семинарских занятиях студент генерирует текст быстрее, чем преподаватель задаёт уточняющие вопросы, и гордо озвучивает его, не пропуская через собственное осмысление. У педагога возникает ощущение потери контроля и авторитета. Автор настоящей статьи в полной мере пережила эту растерянность в 2023–2024 годах, когда первые потоки сгенерированных ИИ студенческих работ стали массовым явлением. Типичный внутренний монолог того периода можно описать примерно так: «Как я могу оценить знание, если не уверена, что текст написан самим студентом? Что я вообще теперь делаю на занятиях, если нейросеть может ответить на любой вопрос быстрее и подробнее меня?».

Вслед за растерянностью наступает стадия сопротивления – отрицания и попыток запрета. Эта реакция имеет глубокие социологические корни: теория структурно-функционального анализа Т. Парсонса объясняет, любая социальная система стремится к сохранению равновесия, и образование как социальный институт культуры объективно «запрограммировано» на сопротивление резким изменениям, угрожающим сложившимся паттернам [4, с. 297–310]. Именно этим объясняется распространённая в последние годы практика ужесточения контроля и внедрения детекторов ИИ-текста, которые, однако, часто дают ложные срабатывания и лишь усугубляют ситуацию, поскольку учат студентов не думать самостоятельно, а эффективнее обманывать.

Следующая логичная стадия – принятие неизбежности изменений и поиск новой профессиональной идентичности. Для автора поворотным моментом стало осознание простого, но важного факта: ИИ не конкурент преподавателю в том, что составляет суть педагогической деятельности. Он не способен оценить инсайт студента, заметить робкую самостоятельную мысль, выстроить действительно доверительные отношения, мотивировать к развитию. Но главное, он может дать ответ, но не может научить мыслить, анализировать, решать реальные жизненные и профессиональные задачи. ИИ «знает всё», но «ничего не понимает» в человеческом смысле слова. Однако он может взять на себя часть рутинной работы, не только высвободив преподавателю время для собственно педагогического общения с учениками [5, с. 95–110], но и помогая студентам в их самостоятельной интеллектуальной работе по осмыслению и анализу больших объемов информации. Только студентов надо сначала этому научить.

Это осознание привело автора к разработке собственной модели интеграции ИИ в учебный процесс и формированию у студентов необходимых компетенций в соответствии с действующим ФГОС, с использованием ИИ как инструмента. Процесс этот с методологических позиций описан в ряде публикаций автора [6; 7], здесь же важно подчеркнуть, что ключевым фактором выхода из кризиса стала не техническая подготовка, а смена внутренней позиции, осознанное обретение новой роли, выход из соревнования с ИИ за внимание и авторитет в глазах студентов в позицию наставника, показывающего сильные и слабые стороны ИИ и передающего ученикам академическую культуру использования ИИ, освоение которой ведет к усилению самостоятельного аналитического и творческого мышления студента, а не к замене их нейросетью.

Эта роль была концептуализирована автором на трёх уровнях: методологическом (обучение навыкам верификации и промпт-инжиниринга), проектно-фасилитативном (организация гибридных занятий, где преподаватель выступает организатором совместного разбора материала) и этико-рефлексивном (модерирование обсуждения границ допустимого использования ИИ, авторской ответственности и академических норм раскрытия использования ИИ). Детальное

описание этой модели дано в отдельной публикации автора, которая находится сейчас в работе, здесь же отметим, что обретение этой новой роли – процесс постепенный и требующий как внутренней работы самого педагога, так и внешней поддержки.

Описанный путь – от растерянности и сопротивления к принятию и обретению новой роли – автор прошла во многом самостоятельно, методом проб и ошибок, однако этот процесс может и должен быть облегчён и ускорен целенаправленной социально-педагогической поддержкой. Выделим несколько ключевых направлений такой поддержки.

Первое направление – это осознание изменившейся роли преподавателя. Педагогу необходимо помочь увидеть, что его ценность не в трансляции готового знания (эту функцию ИИ действительно может выполнять быстрее), а в сопровождении процесса мышления студента, обучении его мыслить, передачи знаний как системы, постановке вопросов, отвечая на которые, студент приобретает знания. Исследования подтверждают, что именно смещение акцента с передачи знаний на обучение управлению знаниями является ключевым ответом на вызовы цифровой эпохи [5, с. 60–85; 8, с. 110–113].

Вторым направлением является целенаправленное повышение квалификации ППС. Существующие программы повышения квалификации пока, как правило, либо игнорируют тему ИИ, либо сводят её к техническому инструктажу по работе с конкретными сервисами, в то время как педагогу необходима прежде всего методическая поддержка: как пересобрать учебные задания, как изменить оценочные процедуры, как выстроить прозрачные правила использования ИИ в курсе [9, с. 583–585].

Третье направление поддержки педагога – открытое внедрение ИИ как помощника, а не конкурента преподавателя. Вуз и педагогическое сообщество должны помочь преподавателю выйти из отношений конкуренции с ИИ, обозначив его ценность не в мире, где ИИ запрещен, но в сфере, где ИИ является лишь одним из инструментов. Запретительная политика, которой придерживаются некоторые вузы, лишь загоняет проблему внутрь и лишает преподавателя

возможности осмысленно работать с новым инструментом, а у студента порождает впечатление, что ИИ представляет опасность для авторитета педагогической системы и не поддается контролю в учебной аудитории. Опыт автора, а также данные современных исследований показывают, что легализация ИИ в учебном процессе при одновременном введении чётких правил его использования гораздо продуктивнее запретов [2, с. 350–352; 10, с. 234–237].

Подводя итог, надо признать, что профессиональный кризис, вызванный цифровизацией образования, – это реальность, с которой сегодня сталкиваются многие преподаватели. Однако любой кризис несёт в себе не только угрозу, но и возможность для профессионального роста. При грамотной социально-педагогической поддержке педагог способен не просто адаптироваться к новым условиям, но обрести новую, более сложную и востребованную профессиональную роль – роль наставника, который учит студента осмысленно управлять интеллектуальными инструментами и нести ответственность за результат.

Автор настоящей статьи прошла этот путь от растерянности и сопротивления к принятию и обретению новой роли и в настоящее время разрабатывает на основе этого опыта программу повышения квалификации для коллег-преподавателей. Представляется, что обобщение и тиражирование такого опыта может стать одним из эффективных инструментов социально-педагогической поддержки педагогов в цифровой среде.

Список литературы

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

2. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалева [и др.] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2024. – Т. 24, №2. – С. 335–353. DOI 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353. EDN OAUOBV

3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с. EDN QXPDZR
4. Parsons T. The Social System. Glencoe, IL: Free Press, 1951. 575 p.
5. Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. London: UCL Institute of Education Press, 2018. 160 p.
6. Староверова И.В. Искусственный интеллект на занятии: практические модели развития критического мышления студентов / И.В. Староверова // Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Наука и просвещение, 2026. EDN GWQAHB
7. Староверова И.В. Искусственный интеллект в образовании: от страха деградации к стратегии усиления естественного интеллекта / И.В. Староверова // Актуальные вопросы современной науки и образования: монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: Наука и просвещение, 2026. EDN MZRWUE
8. Вегера Ж.Г. Исследование влияния генеративного искусственного интеллекта на педагогические стратегии и методы обучения в условиях цифровизации образования / Ж.Г. Вегера // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14, №8–1. – С. 108–115.
9. Резаев А.В. Искусственный интеллект как проблема современной социальной аналитики / А.В. Резаев, Н.Д. Трегубова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2019. – Т. 19, №3. – С. 581–586. DOI 10.22363/2313-2272-2019-19-3-581-586. EDN WTXICF
10. Cotton D.R.E. Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT / D.R.E. Cotton, P.A. Cotton, J.R. Shipway // Innovations in Education and Teaching International. 2024. Vol. 61. No. 2. Pp. 228–239.
11. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс. – М.: София, 2021. – 320 с.
12. Профессиональные кризисы личности педагога в условиях глобальных трансформаций социальной среды: учеб.-метод. пособие / Е.А. Андреева,

И.В. Кольцова, О.С. Погребная [и др.]. – Ставрополь: Тимченко О.Г., 2022. EDN
XSKHKG