

Ткачева Юлия Геннадиевна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

г. Луганск, Луганская Народная Республика

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК РЕСУРС СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ЭПОХУ ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация:** в статье профессионально-личностный потенциал рассматривается как ресурс сохранения субъектности специалиста в условиях внедрения искусственного интеллекта. Показано, что когнитивное замещение, размывание ответственности и снижение рефлексивности создают угрозу десубъективации. Раскрыты компоненты потенциала, уровни субъектности и педагогические стратегии их развития.*

***Ключевые слова:** профессионально-личностный потенциал, субъектность, искусственный интеллект, высшее образование, когнитивное замещение, рефлексия, педагогические стратегии.*

На сегодняшний день повсеместное внедрение искусственного интеллекта в систему образования и профессиональной подготовки радикально меняет требования, предъявляемые к специалисту. При этом традиционные модели обучения, ориентированные на передачу знаний и формирование жёстко заданных умений, утрачивают свою эффективность. Это обусловлено тем, что алгоритмы всё чаще берут на себя функции обработки информации, генерации решений и рутинных вычислений, однако техническая доступность ИИ-инструментов сама по себе не гарантирует ни качества образования, ни готовности специалиста к самостоятельной деятельности в условиях неопределённости.

Анализ и систематизация данных из научных источников позволяют утверждать, что многие исследователи (Д.В. Латышев, Л.С. Илюшин, В.В. Казаченок, Ю.К. Кижнер, Е.С. Синогина, Н.А. Торпашева и др.) акцентируют внимание на возникновении угрозы деформации субъектной позиции обучающихся при

неосознанном или избыточном использовании ИИ-технологий. При этом самостоятельность, ответственность и рефлексивность могут утрачивать личностный характер. Следовательно, возникает необходимость нахождения механизмов сохранения и развития способности будущего специалиста к инициативной и ответственной деятельности в совокупности с критическим мышлением, что в психолого-педагогической традиции обозначается как субъектность. Конкретные механизмы этой деформации рассматриваются ниже.

В данной статье обосновывается тезис о том, что профессионально-личностный потенциал (ПЛП) специалиста выступает фундаментальным ресурсом становления и сохранения его субъектной позиции в эпоху внедрения искусственного интеллекта. Субъектность понимается, как способность человека быть автором собственной деятельности, а ПЛП – как система внутренних условий, обеспечивающих реализацию этой способности.

Цель данной статьи – теоретически обосновать структуру и функции профессионально-личностного потенциала как ресурса субъектности специалиста в условиях внедрения искусственного интеллекта и определить педагогические стратегии его развития с учётом уровней субъектности. Однако, прежде чем перейти к раскрытию структуры и стратегий, считаем необходимым, проанализировать те трансформации образовательной среды, которые порождают описанные риски, поскольку именно конкретизация вызовов позволит обоснованно выделить компоненты потенциала, способные им противостоять.

Современная образовательная среда характеризуется фундаментальными изменениями, и, прежде всего, это связано с тем, что доступность генеративных моделей меняет характер учебной и профессиональной деятельности, усиливает персонализацию через адаптивные системы и требует пересмотра позиции преподавателя. Однако указанные трансформации несут не только новые возможности, но и серьёзные вызовы. В работах по цифровой педагогике личность более не рассматривается с точки зрения ее эмоционально-ценностной и социальной значимости [6], скорее наоборот, всё чаще прослеживается видение учащегося как автономного агента, поведение которого регулируется алгоритмами и

данными. В современных реалиях, как отмечает Д.В. Латышев, цифровая трансформация образования сопряжена, не только с внедрением ряда новых информационно-коммуникационных технологий в образовательную систему, а прежде всего, с нахождением необходимых механизмов и инструментов с целью изменения самого формата учебного процесса [3, с. 78]. Как видим, современная образовательная среда, всё глубже вовлекаемая в процессы внедрения ИИ, актуализирует ряд ключевых вызовов именно для субъектности будущего специалиста. Одним из таких вызовов выступает когнитивное замещение. Данная проблема обнаруживается, когда студент, минуя свои образовательные цели, действует под давлением импульса технологий шаблонно и безинициативно, до конца, не понимая всей меры ответственности за принимаемые решения. И как следствие учебная деятельность утрачивает личную ценность и значимость, осмысление остается в стороне, что неизменно свидетельствует о технологическом управлении субъектностью личности обучающегося, и снижении качества его образования.

Размывание ответственности начинается в тот момент, когда алгоритмы предлагают «готовые» ответы, и вопрос об ответственности за результат становится неочевидным. Традиционная цепочка «человек принимает решение – действие – ответственность» нарушается. Виновника ошибки (разработчика, платформу, преподавателя или обучающегося) установить сложно, что порождает неопределённость, снижает осознанность решений и подрывает профессиональную субъектность [1, с. 167]. Снижение рефлексивности происходит из-за опоры на технологические подсказки. Обучающиеся утрачивают критическую оценку информации и привыкают следовать указаниям системы, не проверяя обоснованность выводов, достоверность источников и логику действий, что подрывает глубокое осмысление деятельности и профессиональное саморазвитие [5, с. 65].

Парадоксальность сложившейся картины заключается в том, что чем совершеннее ИИ, тем выше требования к личностной зрелости пользователя [7, с. 268]. В этих условиях особое значение приобретает субъектность обучающегося в цифровой среде, понимаемая как способность быть активным участником образовательного процесса, принимать решения и осуществлять саморегуляцию

[3, с. 78]. В работах многих исследователей (В.А. Дадыко, И.А. Ильин, А.В. Селиванов, О.П. Чозгиян) подтверждается мнение о том, что формирование субъектной позиции возможно при целенаправленном стимулировании когнитивной активности, ответственности и критического мышления. При этом технологии ИИ не являются нейтральными, поскольку именно они во многом формируют понимание мира. Поэтому критическая грамотность становится условием субъектного взаимодействия с ним. Ключевая проблема не в наличии ИИ-инструментов, а в том, как они переопределяют позицию обучающегося, снижая меру личного участия, ответственности и рефлексии; именно эти дефициты образуют зону наибольшей уязвимости субъектности личности. Признание угроз должно не вести к технологическому пессимизму, а мотивировать к поиску внутренних опор, сохраняющих авторскую позицию при взаимодействии с алгоритмами. Такой опорой выступает профессионально-личностный потенциал.

В психолого-педагогической науке личностный потенциал понимается не как устойчивость, а как способность к целесообразным изменениям при сохранении главного – саморегуляции, самоопределения, достижения и самосохранения [4, с. 21–23]. В профессиональной сфере это понятие конкретизируется как профессионально-личностный потенциал (ПЛП) – интегративная система внутренних ресурсов, обеспечивающая соответствие требованиям профессии и сохранение авторской позиции. Примечательным в данном контексте, по нашему мнению, является Позиция Э.Ф. Зеера, который понимает ПЛП как интегративное образование личности, формируемое на системной основе, при этом акцентируя ведущую роль мотивационного блока в данной интеграции. В структуре ПЛП саморегуляция обеспечивает взаимосвязь всех мотивационных и инструментальных его компонентов [2, с. 84]. Широта феномена ПЛП не сводится исключительно к компетентности, поскольку включает комплекс знаний, умений, навыков, личностных качеств, ценностей, механизмов и установок, образуя систему пяти взаимообуславливающих компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, рефлексивного, регуляторного и коммуникативного компонентов.

В проводим исследовании мы стоим на позициях, что в эпоху внедрения ИИ именно ПЛП является необходимым ресурсом субъектности будущего специалиста. Применительно к работе с ИИ, функциональная нагрузка компонентов плп распределяется следующим образом. *Мотивационно-ценностный* компонент, представленный совокупностью ценностно-смысловых установок и профессиональных интересов, задающих ориентиры для деятельности обучающегося, обеспечивает сохранение авторской позиции через этико-критический подход к подаваемым алгоритмами рекомендациям. *Когнитивный компонент*, основанный на метапознании, широком комплексе фоновых знаний позволяет осознанно подходить к результатам ИИ, видеть искажения и ограниченность алгоритмов и их ограниченность, по необходимости дополнять и корректировать их. *Рефлексивный компонент* характеризуется способностью к критическому самоанализу и умению адекватно оценивать собственные действия и их последующие результаты, что позволяет осмысленно подходить к работе с ИИ и выстраивать качественные стратегии взаимодействия. *Регуляторный компонент* основан на совокупности внутренних механизмов личности, позволяющих проявлять эмоциональную устойчивость, волю, управлять своей деятельностью и нести ответственность при давлении предлагаемых ответов ИИ. *Коммуникативный компонент* выражается в способности выстраивать эффективную коммуникацию в гибридных средах – с людьми и интеллектуальными системами, сохраняя человеческое измерение взаимодействия.

ПЛП и субъектность соотносятся как потенциальное и актуальное, как ресурс и его реализация. Развитый потенциал создаёт предпосылки для субъектной позиции, но не гарантирует её автоматически, в то время как субъектность есть процесс актуализации потенциала в конкретной деятельности. В контексте цифровизации специалист должен не просто адаптироваться, но активно преобразовывать деятельность, сохраняя субъектную позицию. Именно личностные компоненты потенциала (ценности, рефлексия, ответственность) являются «защитным поясом», предотвращающим десубъективацию в условиях тотальной

алгоритмизации. Технические навыки без личностного фундамента ведут не к расширению возможностей, а к инструментальной зависимости.

В зависимости от развитости ПЛП можно выделить уровни субъектности, каждому из которых соответствует своя педагогическая стратегия.

Минимальный уровень (исполнительская позиция) характеризуется тотальной дефицитарностью практически всех компонентов ПЛП, поскольку обучающийся воспринимает решения, предлагаемые ИИ как руководство к действию. На данном уровне педагогическая стратегия может базироваться на использовании проблемного обучения и включении в практические занятия заданий на обоснование собственной позиции.

Средний уровень (адаптивная позиция): характеризуется избирательным отношением обучающегося к полученным ответам ИИ, иногда перепроверяет полученные данные, но в целом принимает все на веру. На данном уровне рефлексивные процессы носят эпизодический характер, а компоненты ПЛП не образуют устойчивой системы. Здесь педагогическая стратегия может быть ориентирована на внедрение проектных форм обучения, поддержку инициативности обучающегося в постановке целей, регулярную проверку результатов его деятельности и постепенное усложнение когнитивных задач.

Высокий уровень (авторская позиция): характеризуется тем, что все компоненты ПЛП интегрированы в единую систему, а ИИ выполняет лишь вспомогательную роль. Студент самостоятельно определяет цели, ставит задачи, критически оценивает выводы ИИ, и готов нести всю меру ответственности ответственность. Педагогическая стратегия смещается к этической экспертизе, преобразующей активности и наставничеству; возможны участие в разработке этических норм и обучение других.

Из вышеизложенного следует, что внедрение ИИ не отменяет субъектность, а меняет её оптику. Она перестаёт быть готовым качеством и становится непрерывным процессом, в рамках которого, человек выстраивает себя во взаимодействии с технологиями. Следовательно, образование занимается не передачей готовых знаний, а поддержкой самостоятельной позиции, мышления и этической

рефлексии. В этих реалиях педагог уже не только транслятор, но фасилитатор и со-исследователь. При этом субъектность не появляется сама, а требует системного педагогического сопровождения.

Развитие ПЛП и субъектности требует пересмотра содержания дисциплин. Знаниевый подход уступает метакогнитивному, в рамках которого важно уметь задавать вопросы, проверять основания, видеть ограничения алгоритмов. В учебные курсы стоит включить модули о критической оценке решений ИИ, его искажениях и границах. На практике студент проверяет ответ ИИ, обосновывает согласие или несогласие, разбирает спорные кейсы, ищет альтернативы и точнее формулирует запросы. Рефлексия удерживает субъектность в цифровой среде. Она не даёт свести обучение к технической коммуникации с платформой, возвращает студента к основаниям своих действий и профессионально-этическим ориентирам. Для этого подходят эссе-рефлексии, групповые обсуждения этических дилемм, портфолио цифровой активности с описанием пути к результату. Так формируется цифровая культура, представляющая собой осознанное и этичное взаимодействие с интеллектуальными системами, понимание их ограничений, опора на профессиональную этику и социальную ответственность, обсуждение ценностной небеспристрастности алгоритмов. Предложенные стратегии не изолированы, они встроены в общую логику формирования субъектности через ПЛП. Их эффективность оценивается по динамике компонентов ПЛП, при этом отмечается важность вышеописанных их индикаторов в устойчивые и системные характеристики.

Проведённый анализ показывает, что экспансия ИИ в высшем образовании не снимает, а обостряет проблему субъектности. Когнитивное замещение, размывание ответственности и снижение рефлексивности затрагивают ядро профессионального становления. ПЛП становится внутренним ресурсом, удерживающим личное участие, ответственность и критическое осмысление. Дифференциация педагогических стратегий по уровням субъектности позволяет развивать дефицитарные компоненты. Образование получает основание не для адаптации

человека к алгоритмам, а для сохранения и укрепления его авторской позиции в цифровой среде.

Список литературы

1. Берман, Н. Д. Преодоление вызовов внедрения ИИ-агентов в образовательной среде: фокус на этические аспекты и риски / Н. Д. Берман // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3(45). – С. 166–177. – EDN MFAQIU.

2. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2003. – № 5(23). – С. 79–90. – EDN PJOONP.

3. Латышев, Д. В. Факторы трансформации субъектности педагога и воспитанника в условиях становления цифровой образовательной среды / Д. В. Латышев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3(186). – С. 77–83.

4. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал: оптика психологии / Д. А. Леонтьев // Образовательная политика. – 2023. – № 2 (94). – С. 20–31. – DOI 10.22394/2078–838X-2023–2-20–31.

5. Панфилов, А. Н. Педагогическая рефлексия будущего учителя в эпоху технологий искусственного интеллекта / А. Н. Панфилов, В. М. Панфилова // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 4. – С. 65. – DOI 10.17513/spno.34215. – EDN JVAYSB.

6. Синогина, Е. С. Потенциал и риски использования технологий искусственного интеллекта в школьной практике / Е. С. Синогина, А. А. Затомская // Cifra. Педагогика. – 2025. – № 1 (7). – DOI 10.60797/PED.2025.7.7. – EDN PFUKHC. – URL: <https://pedagogy.cifra.science/archive/1–7-2025-march/10.60797/PED.2025.7.7> (дата обращения: 04.09.2026). – Текст : электронный.

7. Чопик, О. А. Проектирование многомерной модели формирования субъектной позиции студентов в цифровой образовательной среде / О. А. Чопик // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2025. – № 4(108). – С. 262–273. – EDN TBEQWQ.