

**ЭМПИРИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ПРАКТИК
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИМ СОСТАВОМ:
НА ПРИМЕРЕ ФИНАНСОВОГО УНИВЕРСИТЕТА**

¹Этуев Х. Х. ORCID ID 0000-0001-8744-8462,

²Вайндорф-Сысоева М. Е. ORCID ID 0000-0002-2807-316X

*¹Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования
«Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Москва, Российская Федерация;*

²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Российская Федерация, e-mail: mageva@yandex.ru

Актуальность исследования обусловлена быстрым распространением инструментов искусственного интеллекта в профессионально-педагогической деятельности и недостаточной эмпирической определенностью того, как эти инструменты реально используются профессорско-преподавательским составом образовательных организаций высшего образования. Цель исследования заключается в выявлении и типологизации практик использования искусственного интеллекта профессорско-преподавательским составом, а также в определении барьеров, дефицитов и образовательных потребностей, влияющих на готовность к его педагогически обоснованному применению. Материалом исследования стали результаты анонимного анкетирования работников Финансового университета и его филиалов; применялись шкальное оценивание, расчет индексов, проверка внутренней согласованности шкал, анализ сопряженности признаков и тематическое кодирование открытых ответов. В результате определены уровни вовлеченности в использование искусственного интеллекта, воспроизводимые профили практик, ведущие сценарии применения, зоны делегирования, основные барьеры и направления методической поддержки. Показано, что использование искусственного интеллекта требует не только инструментальных умений, но и критической проверки результатов, этико-правовой ориентированности, владения методами оценивания и проектирования заданий. Сделан вывод о необходимости разработки университетских правил, программ профессионального развития и матрицы компетентности профессорско-преподавательского состава в области искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, генеративный искусственный интеллект, профессорско-преподавательский состав, высшее образование, ИИ-компетентность, эмпирическая типология, академическая честность.

***Благодарности:** Авторы выражают благодарность профессорско-преподавательскому составу Финансового университета, принявшему участие в анкетировании.*

**EMPIRICAL TYPOLOGY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE USE PRACTICES AMONG
FACULTY: THE CASE OF THE FINANCIAL UNIVERSITY**

¹Etuev Kh. Kh. ORCID ID 0000-0001-8744-8462,

²Vayndorf-Syssoeva M. E. ORCID ID 0000-0002-2807-316X

*¹Federal State Educational Budgetary Institution of Higher Education
“Financial University under the Government of the Russian Federation”, Moscow, Russian Federation;*

*²Federal State Educational Budgetary Institution of Higher Education
“Moscow State Pedagogical University”, Moscow, Russian Federation, e-mail: mageva@yandex.ru*

The relevance of the study is determined by the rapid spread of artificial intelligence tools in professional pedagogical activity and by the insufficient empirical clarity of how these tools are actually used by faculty members of higher education institutions. The purpose of the study is to identify and typologize practices of using artificial intelligence by faculty members, as well as to determine barriers, deficits and educational needs that affect readiness for its pedagogically grounded use. The empirical basis was an anonymous survey of employees of the Financial University and its branches. The study used scale assessment, index calculation, internal consistency testing of scales, analysis of relationships between categorical variables and thematic coding of open-ended

responses. The results made it possible to determine levels of involvement in the use of artificial intelligence, reproducible practice profiles, leading scenarios of application, non-delegation zones, key barriers and areas of methodological support. It is shown that the use of artificial intelligence requires not only instrumental skills, but also critical verification of results, ethical and legal orientation, and the ability to design assessment and learning tasks. The conclusion substantiates the need to develop university rules, professional development programs and a competence matrix for faculty members in the field of artificial intelligence.

Keywords: artificial intelligence, generative artificial intelligence, faculty, higher education, AI competence, empirical typology, academic integrity.

Acknowledgements: *The authors would like to express their gratitude to the faculty of the Financial University who participated in the survey.*

Введение

Развитие генеративного искусственного интеллекта (ИИ) меняет содержание учебно-методической, оценочной, научной и организационной деятельности педагогических работников образовательных организаций высшего образования и профессорско-преподавательского состава (далее – ППС). Для университета эта трансформация является не только технологическим, но и педагогическим вызовом: необходимо определить, какие действия могут быть поддержаны ИИ-инструментами, какие должны оставаться в зоне профессиональной ответственности преподавателя, а какие требуют специальных правил, методических ориентиров и программ профессионального развития.

Актуальность исследования определяется противоречием между быстрым распространением ИИ-инструментов в профессионально-педагогической деятельности и недостаточным эмпирическим обоснованием реальных практик, барьеров и дефицитов ППС. Без такой диагностики университетская политика использования ИИ рискует опираться на предположения о поведении преподавателей, а не на данные о фактических сценариях применения, зонах делегирования и образовательных потребностях.

В нормативной плоскости исследование соотнесено с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1] и Национальной стратегией развития искусственного интеллекта [2]. В статье используются термины «профессорско-преподавательский состав», «педагогические работники образовательных организаций высшего образования» и «профессионально-педагогическая деятельность ППС»; словосочетание «преподаватели высшей школы» не применяется как основное, поскольку в действующих нормативных документах преимущественно используются иные терминологические конструкции.

Терминологические основания исследования

В целях воспроизводимости исследования были заданы операциональные определения ключевых понятий. ИИ в статье понимается как совокупность цифровых технологий и сервисов, обеспечивающих автоматизированную обработку, генерацию, анализ, структурирование или интерпретацию информации на основе пользовательского запроса и

алгоритмической модели. Генеративный ИИ рассматривается как класс ИИ-инструментов, способных создавать новый текстовый, визуальный, табличный, программный или мультимодальный контент на основе промпта пользователя.

ИИ-компетентность ППС определяется как интегративная характеристика готовности и способности педагогического работника осознанно выбирать, применять, критически оценивать и методически корректно встраивать ИИ-инструменты в учебную, методическую, научную и организационную деятельность при соблюдении требований академической честности, защиты персональных данных, авторства и профессиональной ответственности.

Педагогическая интеграция ИИ понимается не как автоматическая передача ИИ функций преподавателя, а как включение ИИ-инструментов в проектирование учебных материалов, заданий, критериев оценивания, обратной связи, самостоятельной работы и образовательных сценариев при обязательной экспертной проверке, редактировании и принятии итогового педагогического решения преподавателем.

Цель исследования

Цель исследования – выявить и типологизировать практики использования искусственного интеллекта профессорско-преподавательским составом образовательной организации высшего образования, определить основные барьеры и дефициты, влияющие на готовность преподавателей к педагогически обоснованному применению ИИ.

Для достижения цели решались следующие задачи: анализ современных отечественных и зарубежных исследований, раскрывающих состояние проблемы использования ИИ в профессионально-педагогической деятельности ППС; разработка диагностического инструментария для эмпирического изучения практик, барьеров и дефицитов использования ИИ; характеристика социально-профессионального профиля респондентов; определение распространенности, интенсивности и основных сценариев применения ИИ ППС; построение воспроизводимой типологии практик использования ИИ; выявление барьеров, зон делегирования ИИ и образовательных потребностей профессорско-преподавательского состава.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что использование ИИ ППС неоднородно и может быть представлено через несколько эмпирических профилей, различающихся частотой применения ИИ, широтой профессионально-педагогических задач, уровнем педагогической интеграции, выраженностью барьеров и самооценкой ИИ-компетентности.

Обзор современных исследований

Анализ публикаций 2019–2026 гг. показывает переход от общего обсуждения возможностей нейросетевых сервисов к вопросам дидактического проектирования,

академической честности, институциональной регуляции и развития ИИ-компетентности ППС. В российской литературе представлены значимые отраслевые и концептуальные работы. А. П. Анисимов рассматривает высшее юридическое образование, включая разговорные ассистенты, цифровые аватары и консультационные сценарии [3]. В. Н. Базылев анализирует нейросети и генеративный ИИ в высшем образовании через призму философии образования, фиксируя одновременно потенциал расширения образовательных возможностей и риски упрощения когнитивной деятельности [4]. М. В. Якутина показывает влияние ИИ на научный поиск в педагогических исследованиях, включая новые возможности информационного поиска, но также необходимость критической оценки источников и результатов [5]. Указанные публикации используются в настоящей статье как обзорно-теоретический контекст, а не как доказательство авторской типологии.

Международные документы и исследования дополняют российский контекст. Рамка UNESCO AI Competency Framework for Teachers выделяет необходимость формирования у педагогов человекоцентричного подхода, понимания этики ИИ, базовых представлений об ИИ, педагогического применения ИИ и использования ИИ для профессионального развития [6]. В работах по искусственному интеллекту в высшем образовании подчеркивается, что институциональная политика должна охватывать не только доступ к инструментам, но и вопросы педагогического проектирования, оценки, прозрачности использования, конфиденциальности и ответственности [7; 8]. Систематические обзоры показывают, что исследования ИИ в высшем образовании долгое время уделяли больше внимания технологиям и студентам, чем деятельности преподавателей и их профессиональным дефицитам [9; 10].

Исследования ChatGPT и больших языковых моделей в образовании фиксируют двойственный характер их внедрения: с одной стороны, они поддерживают генерацию учебных материалов, объяснений, обратной связи и исследовательских идей, с другой – создают риски недостоверности, академической недобросовестности и некритичного использования результатов [11; 12]. Работы по AI literacy раскрывают структуру компетенций, связанных с пониманием ИИ, критической оценкой результата, этикой, данными и проектированием образовательных действий [13–15]. Однако в имеющейся литературе недостаточно представлены исследования, которые одновременно связывают реальные практики ППС, зоны недеlegation ИИ, барьеры, самооценку компетентности, открытые профессиональные суждения и воспроизводимую эмпирическую типологию профилей использования ИИ. Указанный дефицит и определил логику настоящего исследования.

Материал и методы исследования

Объект исследования – профессионально-педагогическая деятельность профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования в условиях

цифровизации образования. Предмет исследования – практики, барьеры и профили готовности ППС к использованию ИИ в профессионально-педагогической деятельности.

Исследование проведено в мае 2026 г. на базе ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». Анкета распространялась через внутренние информационные каналы университета среди ППС головной организации и филиалов, реализующих программы высшего образования. Участие было добровольным и анонимным; индивидуальная оценка ответов не проводилась. В исследовании приняли участие 588 представителей ППС: головная организация – 383 чел. (65,1 %), филиалы – 205 чел. (34,9 %); представлены 16 филиалов. При ориентировочной численности генеральной совокупности около 2000 представителей ППС охват составил примерно 29,4 %, то есть почти треть целевой профессиональной группы. Доля ответивших рассчитывалась как отношение числа валидных анкет к ориентировочной численности ППС, которым адресовалась рассылка.

Диагностический инструментарий включал блоки социально-профессионального профиля, опыта цифрового и ИИ-обучения, общей частоты использования ИИ, задач применения ИИ, зон недеlegationирования, барьеров, самооценки ИИ-компетентности, сценарных педагогических вопросов, образовательных потребностей и трех открытых вопросов. Шкала задач применения ИИ включала 20 позиций с оценкой от 0 («не использую») до 5 («использую системно»). Шкала барьеров включала 16 позиций с оценкой от 1 («совсем не затрудняет») до 5 («существенно затрудняет»). Шкала умений включала 15 позиций с оценкой от 1 («не владею») до 5 («могу обучать других»). Полный состав шкальных блоков приведен в табл. 1; полный опросник может быть предоставлен по запросу к корреспондирующему автору.

Таблица 1

Полный состав шкальных блоков диагностического инструментария

Блок	Полный перечень позиций
Задачи применения ИИ (20 позиций)	1) подготовка плана занятия; 2) разработка структуры лекции; 3) подготовка конспекта или тезисов лекции; 4) создание презентаций или структуры презентаций; 5) подготовка практических заданий; 6) разработка кейсов; 7) разработка тестовых заданий; 8) подготовка вопросов для дискуссии; 9) объяснение сложных понятий простым языком; 10) адаптация учебного материала под уровень студентов; 11) подготовка заданий для самостоятельной работы студентов; 12) разработка критериев оценивания; 13) подготовка обратной связи студентам; 14) анализ типичных ошибок студентов; 15) проверка и редактирование учебных текстов; 16) подготовка научных текстов, тезисов, аннотаций; 17) поиск идей для научных публикаций; 18) перевод, редактирование или стилистическая доработка текста; 19) подготовка служебных писем, отчетов, заявок; 20) анализ или структурирование данных
Барьеры использования ИИ (16 позиций)	1) незнание подходящих ИИ-инструментов; 2) трудности формулирования качественных запросов; 3) трудности проверки достоверности результата; 4) непонимание способов методического встраивания ИИ; 5) недостаток примеров педагогически корректного использования; 6) неясность оценивания работ студентов при использовании ИИ; 7) риск академической недобросовестности студентов; 8) неясность этических границ; 9) риск нарушения авторских прав; 10) риск нарушения персональных данных; 11) отсутствие понятных локальных правил университета; 12) недостаток методической поддержки; 13) нехватка времени на освоение; 14) отсутствие доступа к качественным инструментам; 15) опасение снижения роли преподавателя; 16) недоверие к технологии в целом
Умения ИИ-компетентности	1) выбирать ИИ-инструмент под профессиональную задачу; 2) формулировать точные и развернутые запросы; 3) дорабатывать запросы с учетом результата; 4) проверять

(15 позиций)	достоверность информации; 5) критически оценивать качество ответа; 6) использовать ИИ для разработки учебных материалов; 7) использовать ИИ для проектирования практических заданий; 8) использовать ИИ для разработки тестов и контрольных материалов; 9) использовать ИИ для подготовки обратной связи; 10) проектировать задания, в которых ИИ используется студентами допустимым образом; 11) учитывать риски академической недобросовестности; 12) объяснять студентам правила корректного использования ИИ; 13) учитывать этические ограничения; 14) учитывать риски работы с персональными данными; 15) использовать ИИ для собственного профессионального развития
Сценарные вопросы	Четыре педагогические ситуации: подготовка тестовых заданий с помощью ИИ; работа с письменной работой студента, предположительно созданной ИИ; использование ИИ для персонализированной обратной связи; разрешенное применение ИИ студентами при выполнении задания.

Примечание: составлена авторами.

Для количественного анализа использовались частотные распределения, средние значения, доверительные интервалы для долей, коэффициент α Кронбаха, таблицы сопряженности, критерий χ^2 Пирсона и V Крамера. Доверительные интервалы 95 % для долей рассчитывались по методу Уилсона. При проверке нескольких χ^2 -гипотез применялась поправка Бонферрони: при шести проверках критический уровень значимости составил $\alpha_{кр} = 0,05/6 = 0,008$. Поэтому результаты с $p < 0,008$ интерпретировались как статистически значимые после корректировки, а результаты с $0,008 \leq p < 0,05$ – как предварительные или тенденциальные.

Для построения индексов применялись следующие правила. Индекс частоты использования ИИ ($I_{ч}$) рассчитывался как среднее значение по 20 задачам применения ИИ. Индекс педагогической интеграции ($I_{пед}$) рассчитывался как среднее значение по задачам, непосредственно связанным с проектированием учебных материалов, заданий, кейсов, тестов, критериев оценивания, обратной связи, самостоятельной работы и анализа ошибок студентов. Индекс барьеров ($I_{б}$) рассчитывался как среднее значение по 16 барьерам. Индекс самооценки ИИ-компетентности ($I_{комп}$) рассчитывался как среднее значение по 15 умениям.

Для воспроизводимого выделения профилей использовался показатель $K_{пед}$ – число педагогически ориентированных задач, по которым респондент указал частоту использования не ниже 3 баллов («использую иногда», «использую регулярно», «использую системно»). В $K_{пед}$ входили задачи подготовки практических заданий, кейсов, тестов, вопросов для дискуссии, адаптации материала, заданий для самостоятельной работы, критериев оценивания, обратной связи, анализа ошибок и объяснения сложных понятий. Пороги типологии были заданы до интерпретации профилей и обоснованы как доли от 10 педагогически ориентированных задач: $K_{пед} \leq 4$ – охват не более 40 % задач, что соответствует преимущественно инструментальному применению; $5 \leq K_{пед} \leq 7$ – охват 50–70 % задач, что соответствует устойчивой педагогической интеграции; $K_{пед} \geq 8$ – охват не менее 80 % задач, что соответствует роли методического лидера.

Результаты исследования и их обсуждение

Социально-профессиональный профиль выборки представлен в табл. 2. В выборке преобладают представители ППС с ученой степенью: кандидаты наук составили 65,6 %, доктора наук – 13,1 %. Это повышает содержательную ценность данных, поскольку исследование отражает позиции профессионального ядра преподавательского сообщества. Вместе с тем присутствуют разные должностные и стажевые группы, что позволяет анализировать неоднородность практик применения ИИ.

Таблица 2

Социально-профессиональный профиль респондентов (N = 588)

Показатель	Распределение
Место работы	Головная организация – 383 (65,1 %); филиалы – 205 (34,9 %); представлены 16 филиалов
Должность	Доцент – 335 (57,0 %); профессор – 75 (12,8 %); старший преподаватель – 77 (13,1 %); преподаватель – 48 (8,2 %); заведующий кафедрой – 24 (4,1 %); другие категории – 26 (4,4 %)
Ученая степень	Кандидат наук – 386 (65,6 %); доктор наук – 77 (13,1 %); без ученой степени – 109 (18,5 %); иная / PhD – 16 (2,7 %)
Стаж работы в высшем образовании	Более 20 лет – 265 (45,1 %); 16–20 лет – 75 (12,8 %); 11–15 лет – 63 (10,7 %); 6–10 лет – 59 (10,0 %); до 5 лет – 126 (21,4 %)
Уровни образования	Бакалавриат – 528 (89,8 %); магистратура – 283 (48,1 %); специалитет – 55 (9,4 %); аспирантура – 53 (9,0 %)
Преобладающий тип педагогических задач	Профессионально-прикладные – 144 (24,5 %); теоретико-концептуальные – 99 (16,8 %); расчетно-аналитические – 93 (15,8 %); социально-гуманитарные – 67 (11,4 %); коммуникативно-языковые – 47 (8,0 %); проектные, исследовательские, цифровые и иные – остальные ответы
Повышение квалификации	По цифровым технологиям за последние 3 года – 518 (88,1 %); полноценная программа по ИИ – 266 (45,2 %); семинар / мастер-класс по ИИ – 98 (16,7 %); самостоятельное изучение ИИ – 145 (24,7 %)

Примечание: составлена авторами.

Опыт использования ИИ имеют 529 респондентов, или 90,0 % выборки (95 % ДИ: 87,3–92,1). Текущими пользователями, применяющими ИИ хотя бы редко, являются 505 чел., или 85,9 % (95 % ДИ: 82,8–88,5). Однако активными пользователями корректно считать только тех, кто указал регулярное или периодическое применение ИИ: таких респондентов 392, или 66,7 % (95 % ДИ: 62,8–70,4). Респонденты, выбравшие вариант «использую редко», не были отнесены к активным пользователям, а рассматривались как эпизодические пользователи, поскольку их ответы свидетельствуют о наличии опыта, но не о сформированной устойчивой практике.

Пятикомпонентная типология представлена в табл. 3 и на рис. 1. Ее ценность состоит в том, что профиль присваивался не экспертно и не интуитивно, а по заданному алгоритму: сначала учитывалась общая частота использования ИИ, затем для активных пользователей

рассчитывался Кпед – число педагогически ориентированных задач, в которых ИИ используется иногда и чаще.

Таблица 3

Эмпирическая типология практик использования искусственного интеллекта ППС

Профиль	Операциональный критерий присвоения	N	%	95 % ДИ
Дистанцированные / не включенные в текущую практику	Ответ «нет, не использую» или «пробовал(а), но сейчас практически не использую»	83	14,1	11,5–17,2
Эпизодические пользователи	Ответ «да, редко»; использование ИИ не считается активной практикой	113	19,2	16,2–22,6
Инструментальные пользователи	Регулярное/периодическое использование ИИ и Кпед ≤ 4	325	55,3	51,2–59,2
Педагогически интегрирующие пользователи	Регулярное/периодическое использование ИИ и $5 \leq \text{Кпед} \leq 7$	44	7,5	5,6–9,9
Методические лидеры	Регулярное/периодическое использование ИИ и Кпед ≥ 8	23	3,9	2,6–5,8

Примечание: составлен авторами по результатам данного исследования.

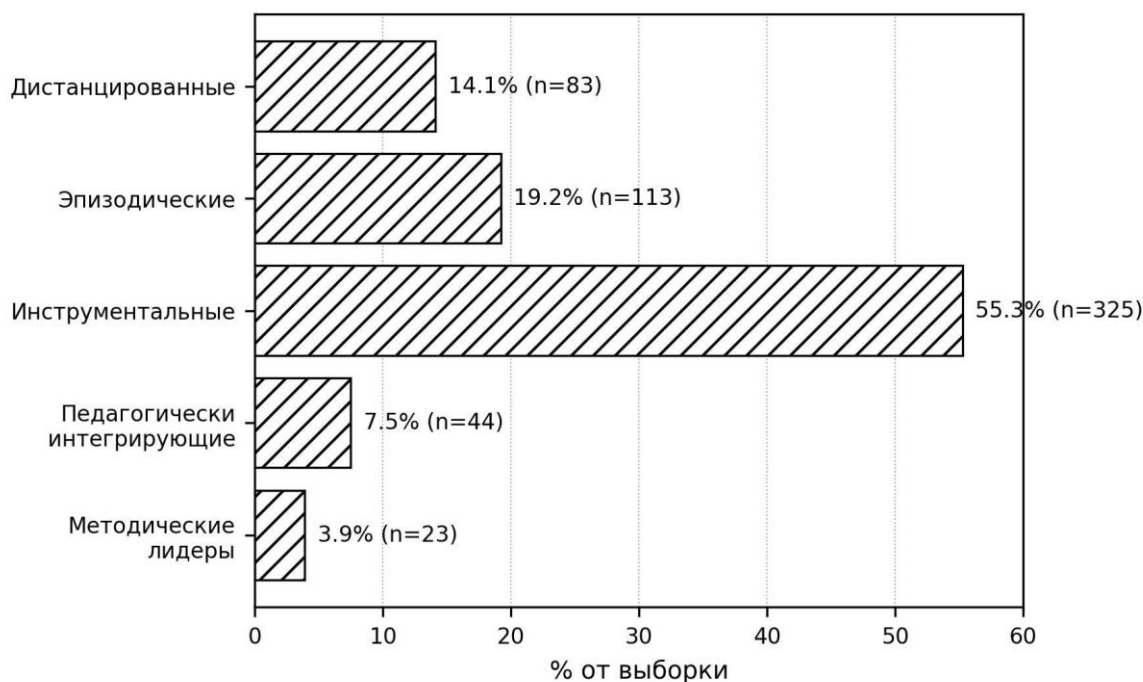


Рис. 1. Распределение профессорско-преподавательского состава по эмпирическим профилям использования искусственного интеллекта.

Примечание: составлен авторами по результатам данного исследования

Наиболее распространенные задачи применения ИИ связаны с учебно-методическим конструированием. Как видно на рис. 2, лидируют подготовка практических заданий, разработка тестовых заданий и кейсов. Важно, что эти практики относятся не только к личной продуктивности, но и к проектированию образовательных средств. При этом высокий уровень «пробовали хотя бы раз» не всегда означает системность: поэтому в анализе отдельно выделялись использование «хотя бы раз» и использование «иногда и чаще».

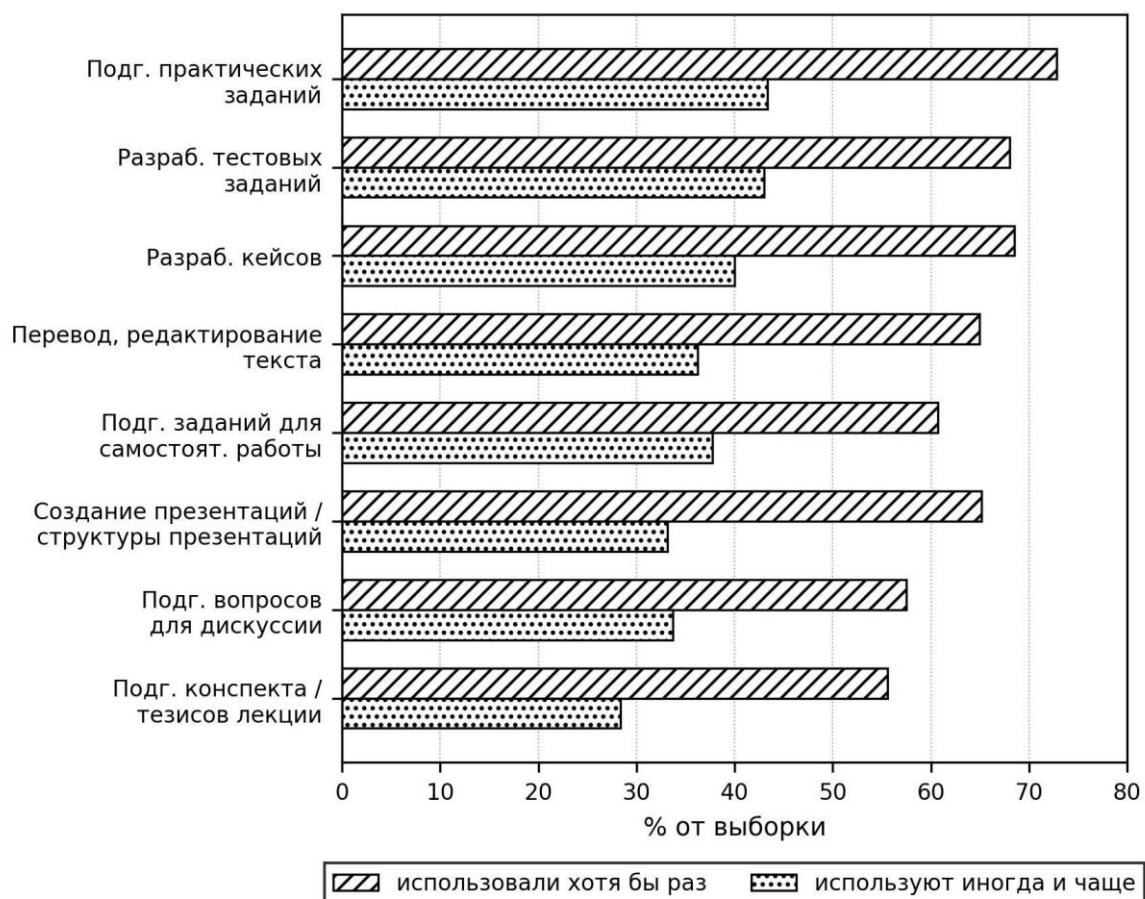


Рис. 2. Наиболее распространенные задачи применения искусственного интеллекта.

Примечание: составлен авторами по результатам данного исследования

Зоны недеlegationирования ИИ подтверждают сохранение за преподавателем ключевых профессионально-этических функций. Наиболее часто респонденты не готовы делегировать ИИ выставление оценок студентам (70,7 %), проверку экзаменационных работ (62,4 %), проверку выпускных квалификационных работ (61,6 %), коммуникацию со студентами от имени преподавателя (60,7 %) и работу с персональными данными студентов (60,7 %). Эти данные не обосновывают автоматическое оценивание студентов средствами ИИ и не снимают с преподавателя ответственности за проверку результата, авторство, персональные данные и академическую честность.

Барьеры имеют преимущественно этико-правовой, оценочный и организационно-методический характер (рис. 3). Наиболее значимы риск академической недобросовестности студентов, неясность этических границ, риски нарушения персональных данных и авторских прав. Это показывает, что потребность ППС выходит за рамки обучения промптингу: необходимы локальные правила, методические рекомендации, сценарии допустимого применения ИИ и критерии оценивания учебных работ в условиях доступности генеративных инструментов.

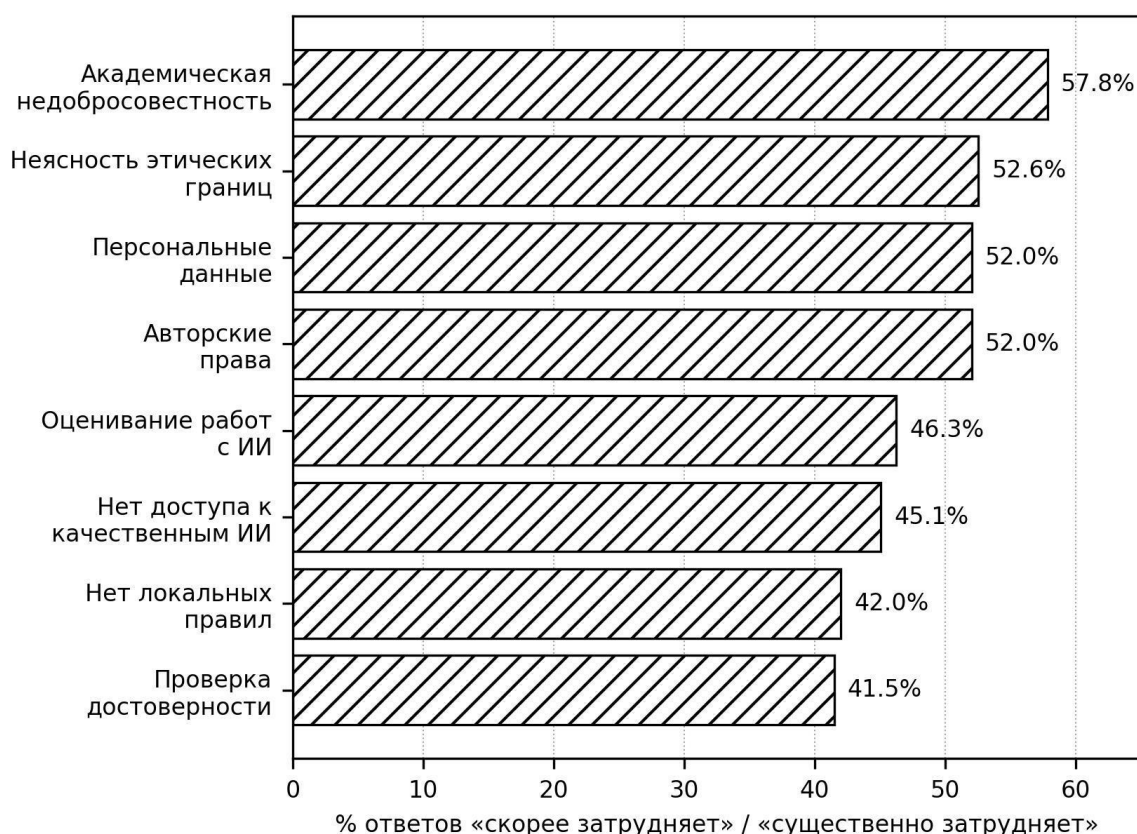


Рис. 3. Наиболее значимые барьеры использования искусственного интеллекта в профессионально-педагогической деятельности.

Примечание: составлен авторами по результатам данного исследования

Сравнение укрупненных групп представлено в табл. 4 и на рис. 4. Активные пользователи имеют более высокие значения $I_{ч}$, $I_{пед}$ и $I_{комп}$ при более низком индексе барьеров. Это подтверждает, что интенсивность использования ИИ связана не только с частотой обращения к инструментам, но и с субъективным ощущением компетентности и меньшей выраженностью затруднений. В то же время эти данные имеют корреляционный характер и не позволяют делать вывод о причинном влиянии обучения или опыта использования ИИ.

Таблица 4

Средние значения индексов по аналитическим группам

Группа	N	$I_{ч}$	$I_{пед}$	$I_{б}$	$I_{комп}$	$K_{пед}$, среднее
Активные пользователи	392	1,78	1,82	2,76	3,05	1,97
Эпизодические пользователи	113	0,75	0,73	3,23	2,34	0,14
Неактивные / не использующие	83	0,32	0,33	3,18	1,97	0,05

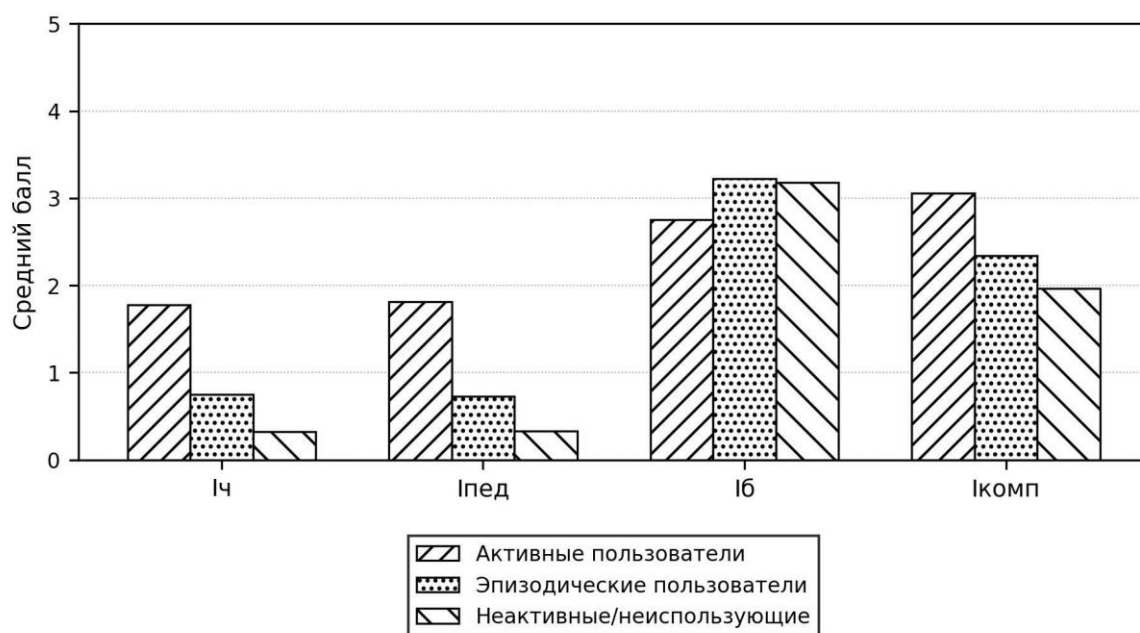


Рис. 4. Сравнение индексов частоты, компетентности и барьеров по аналитическим группам.

Примечание: составлен авторами по результатам данного исследования

Внутренняя согласованность шкал проверялась с использованием коэффициента α Кронбаха. Получены высокие значения: шкала частоты использования ИИ по задачам – $\alpha = 0,951$; шкала барьеров – $\alpha = 0,907$; шкала самооценки ИИ-компетентности – $\alpha = 0,967$; шкала установок к ИИ – $\alpha = 0,868$. Формула расчета применялась в стандартном виде: $\alpha = k/(k-1) \times (1 - \Sigma \sigma^2_i / \sigma^2_t)$, где k – число пунктов шкалы, σ^2_i – дисперсия отдельного пункта, σ^2_t – дисперсия суммарного балла шкалы.

Анализ сопряженности показал статистически значимую связь аналитической группы пользователей ИИ с прохождением обучения по ИИ ($\chi^2 = 79,95$; $p < 0,001$; V Крамера = 0,261) и опытом регулярного применения дистанционных или смешанных образовательных технологий ($\chi^2 = 49,22$; $p < 0,001$; $V = 0,205$). Эти связи сохраняются после поправки Бонферрони ($\alpha_{кр} = 0,008$). Связь со стажем педагогической работы до поправки была статистически значимой ($\chi^2 = 25,34$; $p = 0,013$; $V = 0,147$), однако после корректировки уровня значимости рассматривается как слабая тенденция, требующая дополнительной проверки. Связь с должностью, ученой степенью и типом учебно-педагогических задач статистически значимой не выявлена. Следовательно, активность применения ИИ статистически связана прежде всего с опытом цифрового обучения и специальной подготовкой, а не доказывает причинный эффект обучения.

Контент-анализ трех открытых вопросов позволил уточнить количественные результаты. Вопрос об удачном опыте был содержательно проанализирован по 340 ответам;

вопрос об опасениях и затруднениях – по 347 ответам; вопрос о необходимых умениях преподавателя – по 319 ответам. Использовалось мультикодовое тематическое кодирование: один ответ мог относиться к нескольким смысловым категориям. Наиболее значимые категории представлены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты контент-анализа открытых ответов

Открытый вопрос	Ведущие категории ответов
Удачный пример использования ИИ	Задания, кейсы, тесты и оценочные материалы – 132 упоминания (38,8 % содержательных ответов); учебно-методические материалы и планирование занятий – 72 (21,2 %); научно-публикационная деятельность – 60 (17,6 %); поиск, структурирование и обобщение информации – 54 (15,9 %); редактирование, перевод и языковая обработка текста – 52 (15,3 %)
Основное опасение / затруднение	Академическая недобросовестность и подмена самостоятельной работы студентов – 86 (24,8 %); недостоверность, ошибки и «галлюцинации» ИИ – 83 (23,9 %); оценивание, авторство и определение вклада студента – 65 (18,7 %); недостаток компетенций, времени и подготовки – 57 (16,4 %); снижение критического мышления и профессиональных умений – 50 (14,4 %)
Что должен уметь преподаватель	Критическая оценка, фактчекинг и верификация результата – 70 (21,9 %); цифровая грамотность – 69 (21,6 %); промптинг и постановка задачи ИИ – 68 (21,3 %); методико-дидактическая интеграция ИИ – 53 (16,6 %); этика, право, авторское право и персональные данные – 51 (16,0 %)

Примечание: составлена автором на основе полученных данных в ходе исследования

Открытые ответы показывают, что ППС воспринимает ИИ как полезный инструмент учебно-методического конструирования, но одновременно фиксирует риски подмены самостоятельной работы студентов, трудности определения авторского вклада и необходимость педагогической верификации результата. Следовательно, развитие ИИ-компетентности ППС не может быть сведено к владению интерфейсом или промптингом: оно должно включать критическую проверку результата, проектирование ИИ-устойчивых заданий, объяснение студентам правил допустимого применения ИИ, защиту персональных данных и корректное оформление вклада человека и ИИ.

Респонденты также указали, какие меры поддержки необходимы университету. На рис. 5 представлены наиболее востребованные направления: официальные правила использования ИИ, методические рекомендации, обучение ППС, правила для студентов, доступ к надежным инструментам и рекомендации по оцениванию. Эти выводы следует рассматривать как предварительные рекомендации по проектированию локальных мер, а не как доказательство эффективности указанных мер.

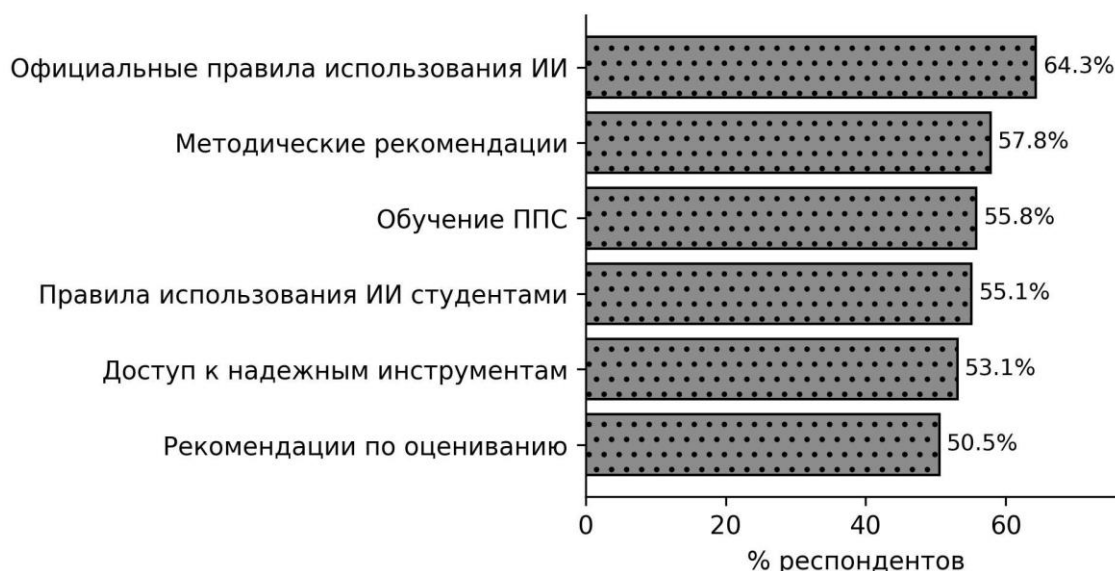


Рис. 5. Наиболее востребованные меры поддержки использования искусственного интеллекта в университете.

Примечание: составлен авторами по результатам данного исследования

Ограничения исследования. Ограничения исследования связаны с тем, что выборка относится к одному университету, хотя и включает головную организацию и широкую филиальную сеть. Данные основаны на самоотчете респондентов, что не исключает эффекта социальной желательности и субъективной переоценки или недооценки собственных умений. В исследовании не проводилось объективное тестирование ИИ-компетентности, экспертная оценка продуктов педагогической деятельности и экспериментальная проверка эффективности предлагаемых мер поддержки. Кроме того, полученные результаты не обосновывают автоматическое оценивание студентов с помощью ИИ и не могут рассматриваться как основание для передачи ИИ ответственности за итоговые педагогические решения.

Дальнейшие этапы исследования должны включать экспертную валидацию матрицы ИИ-компетенций ППС, анализ реальных учебно-методических материалов и оценку эффективности программ профессионального развития в условиях формирующего или квазиэкспериментального дизайна.

Заключение

Проведенное исследование позволило решить поставленные задачи: проанализировать современные отечественные и зарубежные подходы к использованию ИИ в профессионально-педагогической деятельности ППС; разработать диагностический инструментарий; охарактеризовать социально-профессиональный профиль респондентов; определить

распространенность и сценарии применения ИИ; выделить воспроизводимые профили практик использования ИИ; выявить барьеры, зоны недеlegationирования и образовательные потребности ППС.

Установлено, что опыт использования ИИ есть у 90,0 % респондентов, однако активное применение, понимаемое как регулярное или периодическое использование, характерно для 66,7 %. На основе воспроизводимой процедуры выделены пять профилей: дистанцированные / не включенные в текущую практику, эпизодические пользователи, инструментальные пользователи, педагогически интегрирующие пользователи и методические лидеры. Наибольшую группу составляют инструментальные пользователи, что свидетельствует о распространенности ИИ как средства поддержки отдельных задач при недостаточной глубине педагогической интеграции.

Наиболее распространенные практики связаны с разработкой заданий, тестов, кейсов, учебных материалов, редактированием и структурированием текстов. Зоны недеlegationирования относятся к оцениванию, экзаменационному контролю, проверке выпускных работ, коммуникации от имени преподавателя и работе с персональными данными. Барьеры имеют преимущественно этико-правовой, оценочный и организационно-методический характер.

Полученные данные могут быть использованы для проектирования локальных мер поддержки: правил применения ИИ, методических рекомендаций, программ повышения квалификации, чек-листов проверки результата ИИ, критериев допустимого использования ИИ студентами и матрицы ИИ-компетентности ППС. При этом такие рекомендации имеют предварительный прикладной характер и требуют последующей экспертной и экспериментальной проверки.

Список литературы

1. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс: сайт. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.05.2026).
2. Указ Президента Российской Федерации № 490 от 10 октября 2019 г. «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» // Президент России: сайт. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 21.05.2026).
3. Анисимов А. П. Внедрение технологий искусственного интеллекта в высшее юридическое образование: междисциплинарный аспект // Инновации в образовании. 2025.

№ 8. С. 5–17. URL: <https://pub.asobr.org/mag/jour3.php?link=io082025> (дата обращения: 05.05.2026).

4. Базылев В. Н. Нейросети и генеративный ИИ в высшем образовании: осознание новых тенденций // Инновации в образовании. 2025. № 9. С. 20–29. URL: <https://pub.asobr.org/mag/jour3.php?link=io092025> (дата обращения: 05.05.2026).

5. Якутина М. В. Влияние искусственного интеллекта на научный поиск в области научных педагогических исследований в высшей школе // Инновации в образовании. 2025. № 9. С. 58–70. URL: <https://pub.asobr.org/mag/jour3.php?link=io092025> (дата обращения: 05.05.2026).

6. UNESCO. AI Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO, 2024. 52 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104> (дата обращения: 06.05.2026).

7. Bearman M., Ryan J., Ajjawi R. Discourses of artificial intelligence in higher education: a critical literature review // Higher Education. 2023. Vol. 86. P. 369–385. DOI: 10.1007/s10734-022-00937-2.

8. Chan C. K. Y. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. Art. 38. DOI: 10.1186/s41239-023-00408-3.

9. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. Art. 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8.

10. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Art. 39. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.

11. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Gasser U., Groh G., Günnemann S., Hüllermeier E., Krusche S., Kutyniok G., Michaeli T., Nerdel C., Pfeffer J., Poquet O., Sailer M., Schmidt A., Seidel T., Stadler M., Weller J., Kuhn J., Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Art. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.

12. Lo C. K. What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature // Education Sciences. 2023. Vol. 13. Is. 4. Art. 410. DOI: 10.3390/educsci13040410.

13. Laupichler M. C., Aster A., Schirch J., Raupach T. Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. Art. 100101. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100101.

14. Long D., Magerko B. What is AI literacy? Competencies and design considerations // Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York: Association for Computing Machinery, 2020. Art. 598. DOI: 10.1145/3313831.3376727.
15. Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. S. Conceptualizing AI literacy: An exploratory review // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021. Vol. 2. Art. 100041. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100041.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Финансирование: Авторы заявляют об отсутствии внешнего финансирования.

Financing: The research was performed without external funding.