

Научно-исследовательская статья

УДК 378.14

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-122-135

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ В БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ: АДАПТАЦИЯ К ВЫЗОВАМ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ

Борис Александрович Тхориков

Российский государственный университет

им. А. Н. Косыгина,

Москва, Россия

tkhorikov-ba@rguk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6451-1123>

Аннотация. Статья посвящена переосмыслению роли практических заданий в бизнес-образовании в условиях широкого распространения генеративных моделей искусственного интеллекта. На основе теоретического анализа и результатов онлайн-опроса преподавателей ($n = 47$) и студентов ($n = 203$) московских вузов выявлены типы заданий, наиболее уязвимые к автоматизации, а также факторы, определяющие снижение или усиление образовательной ценности учебной деятельности. Показано, что формальными и легко заменяемыми ИИ оказываются задания репродуктивного характера, не требующие интерпретации, аргументации и обращения к индивидуальному опыту. Напротив, задания, основанные на работе с первичными данными, ситуационном анализе и устном обосновании решений, сохраняют развивающий потенциал и стимулируют формирование управленческого мышления. На основе эмпирических данных сформулированы четыре принципа проектирования «антишаблонных» заданий, устойчивых к автоматизации: обучение через действие, индивидуальный контекст, принцип одного кейса и проверка изменением условий. Предложена модель оценивания, ориентированная на когнитивную автономию и аналитическую гибкость студента. Результаты могут быть использованы при обновлении дидактических практик в программах бакалавриата, магистратуры и ДПО в области управления и предпринимательства.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект; бизнес-образование; практические задания; управленческое мышление; педагогический дизайн; образовательные практики.

Scientific and research article

UDC 378.14

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-122-135

PRACTICAL ASSIGNMENTS IN BUSINESS EDUCATION: ADAPTING TO THE CHALLENGES OF GENERATIVE AI

Boris A. Tkhorikov

The Kosygin State University of Russia,
Moscow, Russia

tkhorikov-ba@rguk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6451-1123>

Abstract. The article examines the transformation of practical assignments in business education under the conditions of widespread use of generative artificial intelligence. Based on a theoretical analysis and an online survey of teachers ($n = 47$) and students ($n = 203$) from Moscow universities, the study identifies the types of assignments that are most vulnerable to automation, as well as the factors that decrease or enhance their educational value. The findings demonstrate that tasks of a reproductive nature, which do not require interpretation, argumentation, or reference to personal experience, are easily replaced by AI. On the contrary, assignments based on primary data, situational analysis, and oral argumentation of solutions retain their developmental potential and support the development of leadership thinking among students. Based on the empirical evidence, the study suggests four principles to design ‘counter-template’ assignments which are resistant to AI use: learning through action, individual context, the single-case principle, and evaluation through changing conditions. A corresponding assessment model is proposed, focusing on cognitive autonomy and analytical flexibility of learners. The results of the study can be applied to update the instructional practices within the bachelor’s, master’s and continuing education programs in management and entrepreneurship.

Keywords: generative artificial intelligence; business education; practical assignments; leadership thinking; instructional design; educational practices

Для цитирования: Тхориков, Б. А. (2026). Практические задания в бизнес-образовании: адаптация к вызовам генеративного ИИ. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 122–135. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-122-135>

For citation: Tkhorikov, B. A. (2026). Practical assignments in business education: adapting to the challenges of generative AI. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 122–135. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-122-135>

Введение

Появление генеративных нейросетей заставило университетское сообщество пересмотреть сами основания учебного процесса. Форматы контроля, построенные на воспроизведении «правильного ответа» и риторически гладкого текста, оказались уязвимыми: машина способна имитировать «академическое письмо» не хуже среднего студента, воспроизводя статистические паттерны языка и жанра без опоры на понимание. Именно поэтому дискуссия об обучении и оценивании сегодня почти неизбежно обращается к вопросу: что именно мы считаем знанием — текст или действие, итог или процесс мышления (Cotton et al., 2023); что именно подлежит проверке — фактологическая осведомленность или способность к интерпретации и аргументации?

Теоретический анализ проблемы

Научная полемика последних лет выявила два основных подхода. Первый — *ограничительный*, исходит из необходимости укрепления контроля: возвращения к очным экзаменам, усиленного прокторинга, ограничения использования устройств и обязательного применения детекторов ИИ-текста (Luo, 2024). Однако результаты эмпирических проверок показывают низкую надежность подобных инструментов. Тестирования выявили значительные расхождения между системами, высокие доли ложных срабатываний и зависимость результатов от языкового стиля (Weber-Wulff et al., 2023). Автоматическая верификация не может рассматриваться как доказательство академического проступка, поскольку она сама основана на вероятностных алгоритмах, не различающих «естественную» и «синтетическую» текстуальность. Таким образом, попытка сохранить старую модель оценки через усиление контроля оборачивается методологической уязвимостью — она борется с симптомами, а не с причиной кризиса.

Второе направление — *интеграционное* — рассматривает ИИ не как угрозу, а как новую среду обучения. Его представители подчеркивают, что отказ от использования нейросетей не имеет смысла, если целью остается развитие компетенций, востребованных в цифровой экономике (Williams, 2025; Evangelista, 2025). Нейросеть может служить средством для генерации черновиков, поиска альтернативных решений, языкового редактирования или визуализации идей. Но при этом неизменным остается требование к осознанности, верификации источников и рефлексии — студент должен уметь объяснить, где и почему он воспользовался ИИ, какие элементы были проверены, откорректированы или отвергнуты. Это смещение акцента — от «честности как запрета» к «честности как ответственности» — становится ключевой чертой современной дидактики (Khlaif et al., 2025).

Одновременно развивается научная дискуссия вокруг форм оценивания. Все больше исследователей сходятся во мнении, что основной задачей становится не исключение ИИ, а конструирование таких образовательных ситуаций, где он не заменяет мышление. Принципы аутентичного оценивания предполагают контекстность, неопределенность и междисциплинарность — то, чего нейросети пока не способны в полной мере имитировать. Проектные и кейсовые задания, опора на реальные данные, многоступенчатая защита и устное объяснение принятых решений позволяют оценивать не результат как текст, а процесс как путь рассуждения (Gonsalves, 2025; Finkel-Gates, 2025). Это требует от преподавателя иной методической подготовки: необходимо уметь формулировать критерии для анализа именно мыслительного процесса, а не только формального конечного результата.

Систематические обзоры подтверждают, что смешанные форматы дают лучшие результаты по вовлеченности и глубине усвоения материала (Agostini et al., 2024). Разрешение на использование ИИ при выполнении части задания при одновременном требовании устной защиты формирует двойную рамку — технологическую и этическую. Такая стратегия снижает мотивацию к недобросовестным практикам, так как оценка переносится с «правильного ответа» на объяснение того, как он был получен. В некоторых экспериментальных курсах отмечается, что именно процессная верификация: журнал промптов, промежуточные черновики, рефлексивные комментарии — становилась ключевым элементом академической честности (Klyshbekova, & Abbott, 2024).

Однако интеграция ИИ в образование не сводится к техническим приемам. Исследователи обращают внимание на более глубокий сдвиг — от когнитивной модели обучения к метакогнитивной, где знание трактуется как способность управлять собственным мышлением (Bittle, & El-Cayar, 2025). В этом контексте генеративные модели становятся не заменой студента, а зеркалом его интеллектуальных стратегий — они выявляют, где отсутствует критическое осмысление, где произошла подмена анализа статистической гладкостью, где утрачено чувство контекста. Именно поэтому ИИ-ассистированные задания все чаще сопровождаются элементами самооценки, рефлексии и письменного объяснения — откуда взялось решение и как проверялась его достоверность (Elkhatat et al., 2023).

Не менее показателен опыт инженерных и естественно-научных направлений, где использование ИИ имеет иные последствия. Например, в инженерных курсах ChatGPT успешно решает стандартные тестовые задачи, но оказывается неэффективным в ситуациях с уникальными данными, физическими ограничениями и необходимостью оценить реалистичность исходных допущений (Nikolić et al., 2023). Это демонстрирует, что ценность образования смещается в область критической проверки и эпистемологической осторожности. Аналогичные выводы содержатся и в различных экспертных опросах и исследованиях, где студенты связывают эффективность обучения не с запретами,

а с прозрачными правилами и поддержкой навыков ответственного использования ИИ¹ (Freeman, 2024).

Полагаясь на вышеизложенное, можно предположить о начале формирования новой парадигмы оценок в высшей школе. От текста как «плоского доказательства знания» система переходит к проверке интеллектуальной автономии, умения работать с неопределенностью и аргументировать решения. В этом смысле появление генеративных моделей стало парадоксальным катализатором — благодаря им образование вновь вынуждено рассматривать человека не как хранителя информации, а как носителя суждений, ответственности и аналитической инициативы.

Такой сдвиг особенно значим для бизнес-образования, где целью выступает не накопление знаний как таковых, а развитие управленческого мышления, которое предполагает не усвоение набора алгоритмов, а способность действовать в условиях неопределенности, когда решение формируется из анализа контекста и опыта, а не из заданных констант (Valcea et al., 2024).

Таким образом, перед научным сообществом возникла научная проблема: как проектировать практические задания в бизнес-образовании, устойчивые к генеративному ИИ, чтобы они развивали управленческое мышление и критическое осмысление у студентов. С одной стороны, необходимо сохранить образовательную ценность заданий, исключая возможность их машинного решения, а с другой — обеспечить их адекватность требованиям современной практики. Цель настоящего исследования заключается в формализации принципов проектирования «антишаблонных» заданий, устойчивых к автоматизации и способствующих развитию самостоятельности и мышления студентов, разработанных на основе сбора и интерпретации первичных данных.

Методы и организация исследования

Получение необходимой первичной информации осуществлено с помощью онлайн-опроса, направленного на фиксацию реальных образовательных практик и установок участников программ бизнес-образования московских вузов. Сбор данных осуществлялся в сентябре – октябре 2025 года. В исследовании приняли участие две группы респондентов:

1) преподаватели направлений управленческого и бизнес-профиля ($n = 47$), ведущие занятия на программах бакалавриата, магистратуры и дополнительного профессионального образования по направлениям менеджмента, маркетинга, предпринимательства, финансового менеджмента и смежных областей;

¹ Higher Education Policy Institute (HEPI). (2025). Student Generative AI Survey 2025. <https://www.hepi.ac.uk>

2) студенты тех же направлений подготовки ($n = 203$) — обучающиеся на 2–4-х курсах бакалавриата и 1–2-х курсах магистратуры в московских университетах.

Для каждой группы были разработаны анкеты с сопоставимой структурой, что позволило проводить межгрупповой анализ. Инструментарий включал закрытые вопросы, шкалы Ликерта (1–5) и частотные оценки.

Блоки вопросов охватывали: частоту и цели использования ИИ студентами; восприятие роли ИИ в выполнении учебных заданий; типы заданий, воспринимаемые как легко автоматизируемые; критерии, позволяющие распознать машинный ответ; факторы, повышающие уровень самостоятельности и глубину осмысления.

Опрос проводился анонимно. Данные интерпретировались с использованием описательной статистики с последующим сопоставлением между группами.

Результаты исследования

В таблицах 1 и 2 представлены сводные результаты анкетирования преподавателей и студентов.

Таблица 1 / Table 1

Результаты анкетирования преподавателей ($n = 47$, %)

The results of the teacher survey ($n = 47$, %)

Формулировка вопроса	Вариант ответа	Распределение ответов, %
1) Сколько лет Вы преподаете?	1–3 года	19
	4–7 лет	30
	8–12 лет	25
	Более 12 лет	26
2) На каких образовательных программах Вы преподаете?	Бакалавриат	74
	Магистратура	63
	ДПО / корпоративные программы	33
3) Дисциплины, которые Вы ведете (представлена группировка топ-5 ответов на открытый вопрос)	Менеджмент / управление	72
	Маркетинг / брендинг	58
	Проектный менеджмент / бизнес-процессы	51
	Предпринимательство / стартапы	39
	Аналитика / финансовый менеджмент	32
4) Используют ли студенты ИИ?	Да, постоянно	61
	Иногда	30
	Редко	7
	Практически не используют	2
5) Признаки использования ИИ	Однородный текст без индивидуальности	72
	Обобщенность, отсутствие деталей	68
	Не может защитить работу устно	54
	Слабая связь с условиями задания	47
	Трудно определить	19

Формулировка вопроса	Вариант ответа	Распределение ответов, %
6) Какие задания легче автоматизируются?	Тесты	49
	Рефераты / обзоры	84
	Стандартные кейсы с готовыми данными	63
	Расчетные задачи	28
	Оформление презентаций	77
7) Какие задания стимулируют самостоятельность студентов?	Анализ ситуации студента / его опыта	75
	Интервью / работа с реальными людьми	61
	Мини-исследования / наблюдения	58
	Проектирование собственных решений	53
	Устные защиты и обсуждения	49
	Командные проекты	37
8) Что мешает самостоятельности студентов при выполнении заданий?	Нет связи задания с реальностью студента	67
	Неясные критерии оценивания	51
	Страх ошибки	42
	Нехватка времени	49
	Привычка работать по шаблону	39
	Проще использовать ИИ	33
9) Что усилило бы самостоятельность студентов?	Индивидуальные задания, связанные с личным опытом	72
	Устные обсуждения / защита решений	60
	Работа с живыми, актуальными данными	51
	Промежуточный контроль хода выполнения	47
	Рефлексия процесса	42
10) Ваше отношение к использованию ИИ студентами	Допустимый инструмент при осознанном применении	63
	Допустим, но нужен контроль	26
	Лучше ограничить использование	9
	ИИ подрывает учебный процесс	2

Таблица 2 / Table 2

Результаты анкетирования студентов ($n = 203$, %)The results of the student survey ($n = 203$, %)

Формулировка вопроса	Вариант ответа	Распределение ответов, %
1) Как часто Вы используете ИИ при выполнении учебных заданий?	Регулярно	64
	Иногда	28
	Редко	6
	Никогда	2
2) Для чего Вы обычно используете ИИ при выполнении заданий?	Поиск идей	72
	Написание текста	61
	Проверка формулировок	54
	Расчеты / аналитика	38
	Другое	8

Формулировка вопроса	Вариант ответа	Распределение ответов, %
3) Какие типы заданий кажутся Вам лишними, формальными?	Тесты без размышления	57
	Рефераты / обзоры литературы	78
	Кейсы из учебников	67
	Расчетные задачи по формуле	40
	Презентации с упором на оформление	71
	Задания, которые легко решить через ИИ	74
	Другое	5
4) Какие задания кажутся Вам интересными и развивающими?	Основанные на личном опыте	73
	Анализ реальных компаний / данных	67
	Интервью / взаимодействие с людьми	53
	Мини-исследования и наблюдения	49
	Проектирование своего решения / продукта	45
	Устная защита / обсуждение	42
	Командные проекты	38
5) Что мешает проявлять самостоятельность при выполнении практических заданий?	Другое	4
	Задания не связаны с реальностью	62
	Неясные критерии оценивания	69
	Страх получить низкую оценку	38
	Нехватка времени (работа/учеба)	58
	Легче использовать ИИ	49
	Привычка делать по шаблону	40
Не вижу смысла в задании	36	
Оценка согласия с утверждением, баллы		
6) Мне проще выполнять задания, связанные с моим опытом		4,4
7) Стандартные задания не отражают реальность		4,1
8) Много заданий можно выполнить через ИИ без потери баллов		4,5
9) В заданиях оценивают оформление, а не содержание		4,2
10) Мне не хватает понятных критериев оценивания работы		4,3
11) Устная защита помогает лучше понять материал		3,9

Сравнение данных, полученных от преподавателей и студентов, показывает, что обе группы сходятся в ключевых оценках текущих форматов практических заданий. И преподаватели, и студенты фиксируют: использование генеративных нейросетей стало устойчивой частью учебного процесса. Для большинства студентов ИИ выступает инструментом рутинных операций: поиска формулировок, структурирования текста, подбора примеров. Тем самым ИИ перестал восприниматься как внешний или исключительный ресурс: он встроен в повседневную учебную практику и функционирует в качестве нормального рабочего средства.

Единство наблюдается и в оценке того, какие задания утрачивают образовательный смысл. Наиболее часто к таким относят рефераты, презентации, составленные по шаблонным требованиям, и кейсы из учебников с заранее predetermined решением. Эти форматы не предполагают анализа

ситуации, выбора аргументации или соотнесения теории с конкретными обстоятельствами; следовательно, они легко делегируются ИИ без существенной потери результата. Фактически обе группы сходятся в том, что формальными становятся задания, не требующие интеллектуального усилия, связанного с пониманием и интерпретацией.

Напротив, развивающими признаются такие задания, в которых студенту необходимо действовать в конкретной ситуации: анализировать реальные данные, описывать управленческий эпизод из собственного опыта, проводить интервью, проектировать решение или обосновывать выбор стратегии. Эти задания не сводятся к воспроизведению; они требуют позиционирования себя внутри задачи и способности объяснить логику действий. Здесь ИИ может выступать вспомогательным инструментом, но не способен заменить саму работу мышления.

Различия между студентами и преподавателями проявляются в объяснении причин недостаточной самостоятельности. Преподаватели указывают прежде всего на отсутствие содержательной связи между заданием и профессиональным или жизненным опытом студента: при отсутствии опоры на собственное наблюдение или ситуацию задача воспринимается как механическая. Студенты же ставят на первое место непрозрачность критериев оценивания. Для них ключевая проблема заключается не в отсутствии интереса, а в неопределенности того, какие основания аргументации считаются убедительными и что именно будет оцениваться (так, в комментариях студенты отмечали, что преподаватели кажутся им «устаревшими, не понимающими современных подходов и поэтому не хочется создавать себе проблем оригинальным решением»). В таких условиях использование ИИ становится рациональной стратегией минимизации риска.

Таким образом, совпадение оценок студентов и преподавателей важно не само по себе, а как указание на общую логику: задание работает тогда, когда оно требует интерпретации, выбора, аргументации и способности применить знание к конкретной ситуации. В этих условиях ИИ не устраняет мыслительную работу, а лишь дополняет ее. Там же, где от студента требуется только воспроизведение, ИИ становится логичным инструментом для решения. Иначе говоря, не ИИ делает задания бессмысленными, а бессмысленность заданий делает ИИ их безболезненной заменой.

Сопоставление результатов опроса преподавателей и студентов позволяет зафиксировать принципиально важное обстоятельство — функциональная уязвимость ряда существующих форм практических заданий обусловлена не самим использованием ИИ, а их методологической структурой, предполагающей репродуктивный характер деятельности. В тех случаях, когда задание не требует интерпретации контекста, аргументации выбора или обращения к индивидуальному опыту обучающегося, его выполнение может быть делегировано генеративным моделям без заметной потери качества результата.

Напротив, задания, основанные на включенности студента в ситуацию, работе с первичными данными, наблюдениями, интервью, проектированием решений и их устной защитой, демонстрируют устойчивость к автоматизации. Это подтверждает тезис о том, что образовательный эффект в бизнес-образовании формируется прежде всего в сфере аналитической и рефлексивной деятельности, а не в сфере формально-текстового воспроизведения.

Следовательно, ключевой педагогической задачей становится не ограничение применения ИИ как такового, а переосмысление дидактической логики построения практических заданий. Требуется разработка таких структур, при которых нейросетевая поддержка может использоваться для вспомогательных операций, но не способна к замещению индивидуальной мыслительной работы, понимания контекста и способности адаптировать решение при изменении условий.

На основе этого положения переход к нормативно-проектной части исследования является методологически обоснованным. Далее предлагается система принципов проектирования практических заданий, направленных на поддержание когнитивной автономии студента и развитие управленческого мышления в условиях широкого распространения генеративных ИИ.

На основе этого анализа были сформулированы четыре взаимодополняющих принципа проектирования заданий, в которых ИИ может быть инструментом, но не заменяет авторского мышления студента. Эти принципы применимы в совокупности и формируют педагогическую рамку, ориентированную на развитие критической, контекстуальной и адаптивной компетентности.

Принцип 1. Обучение через действие.

Задание инициируется не из условных данных, а из реального опыта студента. Учащийся должен сначала совершить осмысленное действие в окружающей среде (наблюдение, интервью, измерение, эксперимент), а затем описать и интерпретировать результат. Такая последовательность отражает модель Колба и Дьюи², где обучение происходит через цикл: опыт → рефлексия → концептуализация → применение.

Формула задания: «Сделай → опиши → объясни». Это создает барьер для автоматизации, так как ИИ не имеет доступа к индивидуальному эмпирическому опыту.

Принцип 2. Индивидуальный контекст.

Задание требует обращения к ситуации, созданной самим студентом: его рабочему месту, повседневному опыту, локальной проблеме. Такой подход, восходящий к идеям Дьюи и Фрейре³, способствует персонализации познания, делает его значимым и снижает вероятность подмены аутентичного анализа генеративным текстом.

² Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.; Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

³ Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder.

Пример: «Проанализируйте поведение клиентов в вашем магазине / отделе / проектной команде». ИИ не может воспроизвести такой контекст без доступа к личной реальности студента.

Принцип 3. Один пример.

Вместо обобщения или компиляции информации из множества источников студент работает с одним конкретным случаем: интервью, эпизодом, наблюдением. Это снижает когнитивную нагрузку и усиливает глубину проработки, позволяя сосредоточиться на анализе и интерпретации. Принцип одного кейса противостоит шаблонной репродукции текста и стимулирует создание уникального содержания.

Принцип 4. Проверка изменением.

На этапе оценивания преподаватель модифицирует параметры задания (изменяет вводные, контекст, численность участников и т. п.), чтобы проверить, способен ли студент адаптировать свои выводы. Эта логика восходит к Фрейре и Блуму⁴, где истинное знание проявляется в способности к трансформации и переносу.

Для практического применения перечисленных принципов предложены два критерия, позволяющие различать глубину выполнения задания и прогнозировать результаты в зависимости от целей образовательного курса: 1) источник используемой информации — первичная (полученная самим студентом) или вторичная (готовая, из открытых источников); 2) готовность студента адаптировать решение при изменении условий. Эти параметры позволили выделить при выполнении заданий четыре модели поведения (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Образовательные сценарии
Learning scenarios

ЗАДАНИЕ		Информация для выполнения	
		вторичная	первичная
Проверка (готовность к изменениям условий)	Низкая	Полная автоматизация выполнения задания без осмысления	Автоматизация обработки информации и получение результатов без осмысления
	Высокая	Частичная автоматизация выполнения задания с осмысленными результатами	Самостоятельное выполнение задания с осмысленными результатами

Система оценки выполненных заданий построена на трех взаимодополняющих компонентах, каждый из которых отражает разные уровни вовлеченности и глубины проработки задания:

⁴ Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.

1. Процессуальное портфолио (10 %).

Здесь входят фотофиксация, заметки, аудио- и видеозаписи, отражающие ход выполнения задания. Данный компонент имеет сравнительно небольшой вес в итоговой оценке, поскольку представляет собой внешние доказательства участия, которые потенциально могут быть сымитированы. Тем не менее их наличие позволяет преподавателю зафиксировать признаки реального взаимодействия с ситуацией и может служить косвенным подтверждением подлинности опыта.

2. Презентация и визуальное оформление (10 %).

Форматирование, графическая подача, верстка и структурирование материалов относятся к задачам, которые современные генеративные модели (например, GPT, Midjourney, Copilot) выполняют с высокой точностью. Поэтому эти элементы сознательно выносятся в отдельный компонент с низким весом и рассматриваются как область допустимой автоматизации, делегируемая технологиям.

3. Аналитическая гибкость и глубина понимания (80 %).

Ключевым элементом оценки становится способность студента адаптироваться к изменяющимся условиям. Преподаватель вносит корректировки в исходные параметры задания (например, изменяет контекст, численность участников, временные рамки) и наблюдает за тем, как обучающийся переосмысливает ситуацию, модифицирует свои выводы и аргументацию.

Цель — выявить уровень когнитивной активности: имел ли студент подлинное понимание происходящего или лишь механически воспроизвел готовый текст. Именно в этом компоненте проявляется глубина аналитической и рефлексивной работы, которую невозможно полностью автоматизировать. Генеративный ИИ может выступить помощником, но не способен заменить способность критически осмысливать и адаптировать знания — именно это составляет основу обучающего эффекта и определяет основную часть итоговой оценки.

Такое моделирование позволяет преподавателям диагностировать, как именно студент взаимодействует с задачей: лишь формально ее оформляет (с помощью ИИ) или проходит через полноценный процесс осмысления и рефлексии. В частности, высокий уровень авторского участия возможен только в сценарии с первичной информацией и готовностью пересобрать ответ при изменении условий — это и есть главный маркер обучения в эпоху нейросетей.

Заключение

В отличие от многих инициатив, где акцент делается преимущественно на усилении контроля через очные опросы, запись экрана, технический трекинг редактирования и другие формы мониторинга, предложенные в работе принципы предполагают изменение самой педагогической логики задания.

Вместо внешнего наблюдения за процессом фокус смещается на внутреннюю структуру мышления: задания проектируются так, чтобы их невозможно было выполнить механически без осмысления. Подобные подходы уже обсуждаются в ведущих мировых университетах: INSEAD, Wharton, HSE и других, где внедряются задания с переменными условиями, реальными кейсами, свежими данными и требованиями к аргументации. Однако, в отличие от этих практик, наша модель формализует основания проектирования заданий в виде целостной педагогической рамки с опорой на принципы действия, индивидуально-контекста, ограниченного объема и проверки через изменение условий. Это позволяет не только выстроить внутренне непротиворечивую систему оценки, но и адаптировать ее к широкому спектру образовательных форматов в сфере управленческого и бизнес-образования.

Список источников / References

1. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
2. Luo, J. (2024). A critical review of GenAI policies in higher education assessment: A call to reconsider the “originality” of students’ work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 651–664. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2309963>
3. Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerre-ro-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., & Waddington, L. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19, 26. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>
4. Williams, A. (2025). Integrating artificial intelligence into higher education assessment. *Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*, 6(1), 128–154. <https://doi.org/10.61669/001c.131915>
5. Evangelista, E. D. L. (2025). Ensuring academic integrity in the age of ChatGPT: Rethinking exam design, assessment strategies, and ethical AI policies in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep559. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15775>
6. Khlaif, Z. N., Alkouk, W. A., Salama, N., & Abu Eideh, B. (2025). Redesigning assessments for AI-enhanced learning: A framework for educators in the generative AI era. *Education Sciences*, 15(2), 174. <https://doi.org/10.3390/educsci15020174>
7. Gonsalves, C. (2025). *Contextual assessment design in the age of generative AI*. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 34. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi34.1307>
8. Finkel-Gates, A. (2025). ChatGPT in academic assessments: Upholding integrity. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 36. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi36.1491>
9. Agostini, D., Picasso, F., & Ballardini, H. (2024). Large Language Models for the Assessment of Students’ Authentic Tasks: A Replication Study in Higher Education. *CEUR Workshop Proceedings*, 3879. https://ceur-ws.org/Vol-3879/AIxEDU2024_paper_36.pdf
10. Klyshbekova, M., & Abbott, P. (2024). ChatGPT and assessment in higher education: A magic wand or a disruptor? *Electronic Journal of e-Learning*, 22(2), 30–45. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3114>

11. Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), 296. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
12. Elkhayat, A. M., Elsaid, K., & Almeer, S. (2023). *Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text*. *International Journal for Educational Integrity*, 19, 17. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5>
13. Nikolic, S., Daniel, S., Haque, R., Belkina, M., Hassan, G. M., Grundy, S., Lyden, S., Neal, P., & Sandison, C. (2023). ChatGPT versus engineering education assessment: A multidisciplinary and multi-institutional benchmarking and analysis of this generative artificial intelligence tool to investigate assessment integrity. *European Journal of Engineering Education*, 48(4), 559–614. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2213169>
14. Freeman, J. (2025). Student Generative AI Survey 2025. *Higher Education Policy Institute*. <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/>
15. Valcea, S., Hamdani, M. R., & Wang, S. (2024). Exploring the impact of ChatGPT on business school education: Prospects, boundaries, and paradoxes. *Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1177/10525629241261313>

Статья поступила в редакцию: 07.11.2025;
одобрена после рецензирования: 29.11.2025;
принята к публикации: 14.01.2026.

The article was submitted: 07.11.2025;
approved after reviewing: 29.11.2025;
accepted for publication: 14.01.2026.

Информация об авторе / Information about the author:

Борис Александрович Тхориков — доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой сервисных технологий и бизнес-процессов, Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва, Россия.

Boris A. Tkhorikov — Doctor of Sciences in Economics, Professor, Head of the Department of Service Technologies and Business Processes, Kosygin State University of Russia, Moscow, Russia.

tkhorikov-ba@rguk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6451-1123>