*Знак: проблемное поле медиаобразования. 2025. № 4 (58). С. 75–84.*
*eISSN 2949-3641; ISSN 2070-0695 (print).*
*Znak: problemnoe pole mediaobrazovanija. 2025;4(58): 75–84.*
*eISSN 2949-3641; ISSN 2070-0695 (print).*

Научная статья
УДК 316.77:378.147
DOI 10.47475/2070-0695-2025-58-4-75-84

# САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: РОЛЬ МЕДИАДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ЧЕЛГУ И ЮУРГУ)

**Наталья Сергеевна Олизько**
Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, olizko@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-6241-6093**,** SPIN-код: 5880-4678

***Аннотация.*** В настоящей статье исследуется функциональная роль медиадискурса как фактора формирования когнитивных механизмов академической самоорганизации студентов в контексте цифровой трансформации высшего образования. Под медиадискурсом понимается сложная поликодово-семиотическая система, включающая вербальные компоненты (лекционные материалы, методические указания), аудиовизуальные элементы (видеолекции, подкасты, инфографика) и интерактивные форматы (чат-боты, мобильные приложения, симуляторы). На материале эмпирического исследования, проведенного в 2025 году на базе Челябинского государственного университета (ЧелГУ) и Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ), анализируется дидактический потенциал различных типов цифровых образовательных ресурсов в развитии навыков академической автономии обучающихся. Методологическую основу составляет интегративный подход, сочетающий количественные (анкетирование 120 респондентов) и качественные методы (дискурс-анализ образовательных платформ, глубинные интервью). Результаты демонстрируют статистически значимую корреляцию между типологией медиадискурса и уровнем сформированности компетенций самоорганизации: интерактивные форматы (адаптивные системы, геймифицированные тесты, чат-боты) обеспечивают прирост показателей тайм-менеджмента на 18 %, учебной мотивации – на 23 %, контроля академического прогресса – на 31 % по сравнению с традиционными ресурсами. Установлены три ключевых детерминанты эффективности: лингвистическое разнообразие дискурсивных стратегий, степень интерактивности контента и уровень институциональной поддержки. Исследование выявило значительный разрыв между студентами и преподавателями в отношении цифровых компетенций. 65 % преподавателей испытывают трудности с созданием интерактивного контента, тогда как 90 % студентов свободно используют эти форматы. Преподаватели часто дублируют традиционные лекции в цифровой среде без адаптации (длинные видео без интерактивных элементов), студенты предпочитают микрообучение (короткие видео до 10 минут с квизами). Практическая значимость работы заключается в разработке критериев оптимизации образовательного медиадискурса для вузовской среды. Перспективы исследования связаны с анализом влияния генеративного ИИ на когнитивные стратегии обучения и изучением нейрокогнитивных аспектов цифровой дидактики.

***Ключевые слова:*** медиадискурс, цифровая дидактика, академическая самоорганизация, когнитивные стратегии, цифровая трансформация образования, образовательные ресурсы, академическая автономия

***Благодарности:*** Исследование выполнено при поддержке Фонда перспективных научных исследований Челябинского государственного университета 2025 г.

***Для цитирования:*** Олизько Н. С. Самоорганизация студентов в цифровой среде: роль медиадискурса (на примере ЧелГУ и ЮУрГУ) // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2025. № 4 (58). С. 75–84. doi: 10.47475/2070-0695-2025-58-4-75-84

Original article

**STUDENT SELF-ORGANIZATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: THE ROLE OF MEDIA DISCOURSE (CASE STUDY OF CSU AND SUSU)**

**Natalia S. Olizko**
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia,
olizko@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-6241-6093, SPIN-code: 5880-4678

***Abstract.*** This article examines the functional role of media discourse as a factor shaping cognitive mechanisms of students' academic self-organization in the context of digital transformation in higher education. Media discourse is understood as a complex polycode-semiotic system comprising verbal components (lecture materials, methodological guidelines), audiovisual elements (video lectures, podcasts, infographics), and interactive formats (chatbots, mobile applications, simulations). Based on empirical research conducted in 2025 at Chelyabinsk State University (CSU) and South Ural State University (SUSU), the didactic potential of various types of digital educational resources in developing students' academic autonomy is analyzed. The methodological framework employs an integrative approach combining quantitative (survey of 120 respondents) and qualitative methods (discourse analysis of educational platforms, in-depth interviews). The results demonstrate a statistically significant correlation between the typology of media discourse and the level of self-organization competencies: interactive formats (adaptive systems, gamified tests, chatbots) yield an 18 % improvement in time management, a 23 % increase in learning motivation, and a 31 % enhancement in academic progress control compared to traditional resources. Three key determinants of effectiveness are identified: linguistic diversity of discursive strategies, degree of content interactivity, and level of institutional support. The study reveals a significant gap between students and educators in digital competencies: 65 % of instructors face challenges in creating interactive content, while 90 % of students proficiently utilize these formats. Instructors often replicate traditional lectures in digital formats without adaptation (lengthy videos without interactive elements), whereas students prefer microlearning (short videos under 10 minutes with quizzes). The practical significance of this work lies in developing criteria for optimizing educational media discourse in university settings. Future research directions include analyzing the impact of generative AI on cognitive learning strategies and investigating neurocognitive aspects of digital didactics.
***Key words:*** media discourse, digital didactics, academic self-organization, cognitive strategies, digital transformation of education, educational resources, academic autonomy

***Acknowledgments:*** This research was supported by the Foundation for Advanced Research of Chelyabinsk State University, 2025

***For citation:*** Olizko N. S. (2025). Student self-organization in the digital environment: The role of media discourse (case study of CSU and SUSU). *Znak: problemnoe pole mediaobrazovanija*, 4(58): 75–84. doi: 10.47475/2070-0695-2025-58-4-75-84 (In Russ).

**Введение**

Парадигмальный сдвиг в образовательной экосистеме, детерминированный процессами цифровизации и медиатизации, обуславливает трансформацию статуса медиадискурса, который приобретает характер системообразующего элемента, оказывающего комплексное воздействие на структурно-функциональную организацию образовательного пространства. Современный медиадискурс выступает не только каналом трансляции знаний, но и активным фактором, влияющим на когнитивные механизмы усвоения информации, формирование профессиональных компетенций и развитие метапредметных навыков в условиях цифровой среды.

Теоретико-методологический фундамент исследования формируется на основе интеграции пяти взаимодополняющих подходов:

1. Социокультурная теория дискурса (Fairclough 2003; van Dijk 2011) предоставляет аппарат для анализа институциональных практик и идеологических аспектов образовательной коммуникации, позволяя выявить механизмы конструирования знаний через дискурсивные стратегии.
2. Концепции цифровой педагогики (Бушев 2022; Власичева 2022; Дерина 2025; Джашеев 2024; Jones 2019) образуют практико-ориентированную основу для проектирования образовательных сред, интегрирующих цифровые технологии и педагогические инновации.
3. Теория медиатизации образования (Образование и педагогика 2020; Couldry 2012; Kress 2010) позволяет анализировать трансформацию образовательных практик под влиянием медиатехнологий, уделяя особое внимание мультимодальной природе современного образовательного контента.
4. Когнитивные теории обучения (Mayer 2009) обеспечивают понимание психологических механизмов переработки информации в цифровой среде, включая вопросы когнитивной нагрузки и оптимизации учебных материалов.
5. Лингвистика медиадискурса (Добросклонская 2008; Клушина 2018) предлагает инструментарий для анализа языковых особенностей цифровых образовательных ресурсов, включая специфику профессионально-ориентированной коммуникации.

Интегративный характер методологической основы позволяет осуществить многомерный анализ образовательного медиадискурса, рассматривая его как социальную практику (социолингвистический аспект), педагогический инструмент (дидактический аспект), когнитивный механизм (психолингвистический аспект), семиотическую систему (лингвокультурологический аспект). Такой комплексный подход обеспечивает возможность выявления латентных механизмов влияния медиадискурса на образовательные процессы и прогнозирования тенденций развития цифровой дидактики.

В контексте настоящего исследования медиадискурс концептуализируется как гетерогенная поликодово-семиотическая система, интегрирующая взаимосвязанные компоненты:

- вербально-текстовый модуль (лекционные материалы, методические указания, научные публикации);
- аудиовизуальный комплекс (видеолекции, подкасты, инфографика, анимированные презентации);
- интерактивно-коммуникативный блок (чат-боты, мобильные приложения, симуляторы, VR/AR-

платформы);

· социально-сетевой компонент (образовательные сообщества, коллаборативные платформы, экспертные сети).

Данная система характеризуется нелинейной организацией, гипертекстуальными связями и способностью к адаптивной трансформации в соответствии с образовательными задачами.

Актуальность исследования детерминирована системной трансформацией высшего образования, где цифровые технологии эволюционировали от вспомогательных инструментов до стратегических факторов, определяющих когнитивно-регулятивные стратегии усвоения знаний, формирование метапредметных академических компетенций, развитие профессиональных soft skills и hard skills, конструирование новых моделей социально-коммуникативного поведения, становление цифровой идентичности субъектов образовательного процесса.

Центральная исследовательская гипотеза предполагает, что эффективность медиадискурса как инструмента формирования академической самоорганизации определяется синергетическим взаимодействием пяти групп факторов. Технологико-дидактические параметры включают уровень мультимодальной интеграции контента, степень интерактивности и вовлеченности, а также наличие адаптивных алгоритмов, обеспечивающих динамическую подстройку под потребности обучающихся. Персонализационный потенциал характеризуется возможностями кастомизации образовательных траекторий, наличием механизмов обратной связи и коррекции, а также поддержкой индивидуальных когнитивных стилей, что позволяет учитывать особенности восприятия и обработки информации каждым студентом. Праксиологический аспект отражает глубину интеграции цифровых решений в повседневные учебные практики, удобство использования и доступность образовательных платформ, а также их соответствие принципам микрообучения, обеспечивающее дробление контента на усваиваемые модули. Когнитивно-эргономическое соответствие предполагает учет особенностей цифрового поколения, таких как клиповое мышление и многозадачность, оптимизацию когнитивной нагрузки для предотвращения перегруза и поддержку метакогнитивных стратегий, способствующих осознанному управлению учебной деятельностью. Институционально-организационные условия играют ключевую роль в обеспечении устойчивости цифровой трансформации и включают наличие системной поддержки со стороны вуза, развитие цифровой инфраструктуры, подготовку преподавательского состава к работе в новых условиях и нормативно-правовое обеспечение процессов внедрения и использования цифровых образовательных ресурсов. Синергетическое взаимодействие этих пяти уровней создает целостную экосистему, способствующую повышению эффективности образовательного процесса и достижению качественно новых результатов обучения.

Данный методологический конструкт позволяет осуществлять комплексный анализ образовательного медиадискурса как многоуровневого феномена, оказывающего ключевое воздействие на современное высшее образование.

**Материал и методы**

Настоящее исследование реализуется в рамках комплексной методологической платформы, интегрирующей комплементарные исследовательские парадигмы: количественный социологический анализ, качественные стратегии и дискурс-ориентированные подходы. Триангуляция методов обеспечивает многомерное изучение феномена образовательного медиадискурса через призму его структурных, содержательных и функциональных характеристик.

Структура исследовательского инструментария:

1. Количественный модуль (анкетный опрос, N=120)

· Закрытые вопросы

Пример: Выберите используемые образовательные платформы:
□ LMS Moodle □ ЮУрГУ Digital □ YouTube-каналы □ Подкасты □ Другое (уточните)_____

· Шкалированные вопросы (5-балльная шкала Ликерта)

Пример: Оцените удобство интерфейса мобильного приложения:
1 (крайне неудобно) – 5 (максимально удобно)

· Открытые вопросы:

Пример: Опишите влияние цифровых ресурсов на планирование учебной деятельности

Качественный модуль (полуструктурированные интервью, n=20)

· Блок 1. Опыт взаимодействия

Пример: Проиллюстрируйте случаи эффективного использования цифровых ресурсов в учебном процессе

Охарактеризуйте ограничения текущих образовательных платформ

· Блок 2. Когнитивные стратегии

Пример: Сравните механизмы запоминания информации из видеоформата и текстовых материалов

Опишите используемые инструменты для организации учебной деятельности (Notion, Trello и др.)

· Блок 3. Оптимизационные предложения

Пример: Сформулируйте рекомендации по совершенствованию функционала образовательных приложений

2. Дискурс-аналитический модуль (контент-анализ цифровых платформ)

· Параметризация контента: типология учебных материалов (лекции, тесты, дискуссионные форумы)

· Интерактивность: анализ коммуникативных возможностей (чаты, система проверки заданий)

· Лингвистический анализ: частотность директивных высказываний («требуется предоставить», «необходимо выполнить»); употребление модальных конструкций («рекомендуется», «следует») и так далее

Пример: Загрузить эссе до 15.05 → категория «императивный дискурс»

3. Аналитико-оценочный модуль (метрики эффективности)

· Поведенческие метрики: средняя продолжительность сессий; интенсивность использования различных функций

· Академические показатели: корреляционный анализ между активностью использования и успеваемостью

· Качественные индикаторы: анализ дискуссий на форумах; оценка уровня познавательной активности

Данный методологический конструкт позволяет осуществить верификацию гипотез о связи параметров медиадискурса и эффективности обучения, выявление латентных структур образовательных практик, построение типологии пользователей цифровых образовательных сред, разработку оптимизационных моделей для образовательного медиадискурса. Комплексный характер методологии обеспечивает валидность и надежность результатов исследования, а также возможность их экстраполяции на различные образовательные контексты.

В соответствии с целями и задачами исследования сформирована стратифицированная выборочная совокупность общим объемом 140 респондентов, репрезентативно отражающая структуру академического сообщества двух ведущих университетов Уральского региона. Выборка включает две целевые группы: 120 студентов и 20 преподавателей Челябинского государственного университета (ЧелГУ) и Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ), что обеспечивает сопоставительный анализ особенностей образовательного медиадискурса в различных институциональных контекстах. Гендерный состав: 68 % женщин, 32 % мужчин. Академическая специализация: социальные науки: 40 %; технические дисциплины: 35 %; гуманитарные направления: 25 %. Возрастная стратификация студенческой выборки:

· 85 % – 17–21 год (доминирующая возрастная когорта бакалавриата)

· 15 % – 22–25 лет (магистратура и старшие курсы бакалавриата)

Данная структура выборки позволяет проводить многофакторный анализ особенностей образовательного медиадискурса с учетом институциональной специфики вузов, дисциплинарных различий, возрастных и гендерных факторов, уровня академической подготовки. Сформированная выборочная совокупность обеспечивает валидность и надежность получаемых данных, а также возможность экстраполяции результатов на другие университетские среды с аналогичными характеристиками.

**Основные этапы проведения исследования**

1. Подготовительный этап (январь–март 2025 г.)

На первом этапе исследования разработана интегративная теоретико-методологическая модель, синтезирующая междисциплинарные подходы к анализу образовательного медиадискурса. Концептуальная рамка исследования включает критический дискурс-анализ (Fairclough 2003) для выявления идеологических аспектов в образовательных текстах; медиалингвистический подход (Добросклонская 2008; Клушина 2018) для анализа языковых особенностей цифровых образовательных ресурсов; цифровую педагогику (Сергеева 2020; Siemens 2005) для изучения дидактических трансформаций в цифровой среде.

Трехуровневая аналитическая модель предусматривает лингвистический анализ текстов (директивность, модальность, дискурсивные маркеры), анализ жанрово-стилистических характеристик медиаресурсов, исследование институционального контекста производства и восприятия контента.

Пилотное исследование (n=20) позволило верифицировать инструментарий. В результате произведена модернизация измерительных шкал (переход от бинарных к 5-балльным шкалам Ликерта), оптимизация формулировок вопросов для снижения когнитивной нагрузки и осуществлено тестирование протоколов контент-анализа.

Формирование репрезентативной выборки осуществлялось методом стратифицированного отбора с квотированием по курсам обучения (равномерное распределение 1–4 курсы), направлениям подготовки (40 % социальные, 35 % технические, 25 % гуманитарные науки) и гендерному признаку (68 % женщин, 32 % мужчин).

2. Основной этап (апрель–май 2025 г.)

Сбор эмпирических данных включает комплекс взаимодополняющих процедур, содержащих количественный компонент (онлайн-анкетирование 120 студентов и 20 преподавателей), качественный компонент (20 интервью с преподавателями и 4 фокус-группы со студентами (n=32) по проектированию идеального образовательного интерфейса) и дискурс-аналитический компонент (контент-анализ 350 единиц образовательного контента и лингвистический анализ директивных стратегий). Триангуляция методов обеспечивает валидность и надежность данных, позволяя осуществить комплексный анализ образовательного медиадискурса в его институциональном, лингвистическом и дидактическом измерениях.

3. Аналитический этап (июнь–июль 2025)

Обработка эмпирических данных осуществлялась с применением комплекса статистических методов, включая дескриптивный анализ для выявления базовых тенденций и распределений, корреляционный анализ с вычислением коэффициентов Пирсона и Спирмена, факторный анализ для идентификации латентных переменных и регрессионное моделирование для установления причинно-следственных связей.

Обнаружена статистически значимая положительная корреляция между использованием AI-чатботов и академической дисциплиной ($r = 0.72$, $p < 0.01$). Студенты, регулярно использующие чат-боты для организации учебной деятельности, демонстрируют: своевременность сдачи заданий (92 % против 68 % в контрольной группе), снижение академической прокрастинации на 34 %, повышение точности планирования учебного времени на 41 %.

Качественный анализ выявил устойчивые паттерны цифрового стресса преподавателей (87 % респондентов), вызванного когнитивной перегрузкой при освоении новых форматов, фрустрацией из-за необходимости дублирования контента, тревожностью относительно цифровой компетентности. Кроме того, установлен диссонанс коммуникативных стратегий: преподаватели ориентированы на директивный дискурс («требуется», «обязательно»), студенты предпочитают коллаборативные формулировки («предлагаем», «рекомендуем»).

Верификация гипотез подтвердила значимое влияние лингвистических особенностей медиадискурса на самоорганизацию:

- Императивные конструкции увеличивают соблюдение дедлайнов на 25 %
- Модальные выражения с семантикой возможности («можно», «имеется возможность») повышают креативность выполнения заданий на 31 %
- Побудительные конструкции с коллективной семантикой («давайте обсудим», «совместно разработаем») усиливают вовлеченность на 43 %

Соответственно, рекомендуется заменять жесткие императивы на мягкие напоминания («Дедлайн приближается – возможно, стоит проверить готовность работы?») и внедрять конструкции с разделенной ответственностью («Мы можем совместно обсудить сроки»). Данные рекомендации апробированы в экспериментальных группах и показывают повышение академической эффективности на 27–34 % в зависимости от дисциплины и уровня подготовки студентов.

**Результаты и их обсуждение**

Результаты исследования выявили значительную дивергенцию в структурной организации медиадискурса двух университетов, отражающую принципиально различные институциональные стратегии цифровой трансформации образовательного процесса.

Традиционная модель медиадискурса, представленная ЧелГУ, характеризуется доминированием пассивных форм образовательного контента с выраженной асимметрией коммуникативных ролей:

- лекционные записи (65 % пользователей) и PDF-материалы (58 %) формируют ядро цифровой образовательной среды;
- электронная библиотека (47 %) сохраняет значимость как ресурс для самостоятельной работы;
- интерактивные форматы занимают периферийное положение: форумы (32 %), вебинары (28 %).

Лингвистический анализ демонстрирует преобладание монологических дискурсивных практик, императивных конструкций директивного характера («просмотрите», «изучите», «запомните»), оценочных высказываний с вертикальной структурой коммуникации. Данная модель воспроизводит традиционную лекционно-семинарскую систему в цифровом формате, отражая институциональную осторожность в цифровой трансформации, ограниченность технологической инфраструктуры для интерактивных форматов и сохранение асимметричных отношений «преподаватель-обучающийся».

Инновационная модель медиадискурса, представленная ресурсами ЮУрГУ, демонстрирует переход к активным методам обучения с акцентом на коллаборативные практики:

- мобильное приложение (78 % пользователей) интегрирует функции контент-менеджмента, планирования и уведомлений;
- интерактивные вебинары (62 %) и геймифицированные тесты (53 %) формируют ядро образовательного процесса;

· инновационные форматы представлены чат-ботами (42 %), VR-симуляторами (15 %).

Лингвистический анализ обнаруживает полифонию дискурсивных стратегий, баланс императивных («выполните»), побудительных («предлагаем обсудить») и коллаборативных («давайте совместно разработаем») конструкций, а также преобладание горизонтальных моделей коммуникации. Данная модель отражает активную институциональную позицию в цифровой трансформации, развитую технологическую инфраструктуру и ориентацию на партнерскую модель образовательного процесса.

Эмпирические данные демонстрируют значимые различия в эффективности двух моделей (см. табл. 1):

Таблица 1 – Показатели эффективности процессов самоорганизации студентов

| **Параметр** | **ЧелГУ** | **ЮУрГУ** | **Разница** |
|---|---|---|---|
| Тайм-менеджмент | 3.8 | 4.5 | +18 % |
| Учебная мотивация | 3.5 | 4.3 | +23 % |
| Контроль прогресса | 3.2 | 4.2 | +31 % |
| Вовлеченность | 3.4 | 4.1 | +21 % |
| Качество усвоения | 3.6 | 4.0 | +11 % |

Полученные данные свидетельствуют о системном преимуществе инновационной модели медиадискурса, обеспечивающей более высокий уровень академической самоорганизации, усиление мотивационного компонента обучения и развитие метакогнитивных навыков студентов. Различия в эффективности обусловлены не только технологическими факторами, но и лингвистическими особенностями дискурсивных стратегий, определяющих характер образовательной коммуникации и степень академической автономии обучающихся.

Установленные количественные различия отражают фундаментальные расхождения в институциональных подходах к цифровой трансформации образовательной среды.

1. Мониторинг и контроль академического прогресса

Наибольшая дисперсия показателей зафиксирована в сфере контроля образовательного прогресса ($\Delta = +31$ %, $p < 0.01$). Столь существенный разрыв детерминирован внедрением в ЮУрГУ высокоразвитых систем аналитики, обеспечивающих визуализацию в режиме реального времени персональных показателей освоения материала, предиктивный анализ академического рейтинга на основе алгоритмов машинного обучения, генерацию адаптивных рекомендаций по оптимизации учебной траектории.

В отличие от фрагментарной реализации аналогичного функционала в ЧелГУ через электронный дневник, комплексная система ЮУрГУ обеспечивает непрерывный мониторинг и проактивную поддержку учебного процесса.

1. Тайм-менеджмент и организационная культура

Преимущество в управлении учебным временем ($\Delta=+18$ %) обусловлено глубокой интеграцией цифровых ресурсов в повседневные академические практики посредством синхронизации институциональных и персональных календарей, иерархической системы умных уведомлений и дискурсивной оптимизации коммуникативных стратегий (замена императивных конструкций «сдать до...» на коллаборативные «не забудьте, что...»). Подобный подход минимизирует когнитивное сопротивление и способствует формированию организационной культуры эффективного тайм-менеджмента.

2. Мотивационно-вовлекающий компонент

Существенное превышение показателей мотивации ($\Delta = +23$ %) и вовлеченности ($\Delta = +21$ %) коррелирует с внедрением многоуровневой системы геймификации, включающей бейдж-систему достижений, динамические рейтинговые механизмы, иммерсивные образовательные форматы (VR-симуляторы).

Качественный анализ демонстрирует, что даже минимальные игровые элементы увеличивают регулярность академической активности на 15–20 %, трансформируя внешнюю мотивацию во внутреннюю.

3. Качество усвоения знаний

Хотя разрыв в качестве усвоения менее выражен ($\Delta = +11$ %), его статистическая значимость ($p < 0.05$) подтверждает эффективность таких адаптивных образовательных технологий, как AI-чатботы с персонализированными сценариями объяснения и алгоритмы рекомендации контента на основе анализа пробелов. В отличие от унифицированного подхода ЧелГУ, персонализированная модель ЮУрГУ обеспечивает более глубокую и осмысленную переработку учебной информации.

Данные результаты свидетельствуют о том, что эффективность образовательного медиадискурса определяется не технологическими решениями, а их интеграцией в целостную институциональную стратегию, учитывающую психологические, лингвистические и дидактические аспекты учебного процесса.

Репрезентативный опрос преподавательского корпуса (n=20) выявил комплекс перцепций, отражающих трансформацию профессиональных практик в условиях цифровизации. Полученные эмпирические данные демонстрируют три доминантных вектора восприятия. Согласно данным исследования, 65 % респондентов отмечают позитивные трансформации, выражающиеся в качественном улучшении самостоятельной работы студентов, что проявляется в редукции организационных запросов на 40–45 % (типа «Где материал?» или «Когда дедлайн?»), повышении уровня подготовки к занятиям благодаря использованию

интерактивных и мультимодальных материалов, а также формировании проактивной учебной позиции и расширенной академической автономии. Параллельно 45 % преподавателей демонстрируют выраженные дефициты цифровой компетентности, включающие технологические лакуны в создании интерактивного контента (монтаж видео, подкастинг, инфографика), когнитивные трудности интерпретации аналитики использования образовательных ресурсов и недостаточное владение инструментами педагогического дизайна. Кроме того, 30 % респондентов испытывают адаптационные барьеры, связанные с необходимостью дублирования контента в аналоговом и цифровом форматах (2.3 часа/неделю), дефицитом временных ресурсов для освоения новых цифровых платформ и когнитивной перегрузкой вследствие параллельного существования в двух образовательных парадигмах. Выявленная триада перцепций отражает сложный и противоречивый характер цифровой трансформации высшего образования, где позитивные изменения сопровождаются существенными вызовами профессиональной адаптации.

Таким образом, сравнительный анализ демонстрирует устойчивое преимущество интерактивной модели ЮУрГУ (20–30 % по ключевым метрикам), обусловленное синергией четырех факторов:

· Персонализация образовательных траекторий, включающая алгоритмизацию адаптивного обучения на основе анализа цифрового следа, автоматическую генерацию индивидуальных образовательных маршрутов и дифференциацию контента по уровням когнитивной сложности. Например, студенты с низкими показателями по теме «Дискурс-анализ» автоматически получают дополнительные кейсы и интерактивные упражнения.

· Кроссплатформенная интеграция, предусматривающая единое образовательное пространство на основе облачных технологий, синхронизацию между стационарными и мобильными устройствами, континуальность учебного процесса вне зависимости от локации. Например, возможность начать работу над проектом в университетском компьютерном классе и завершить в мобильном приложении.

· Система мгновенной обратной связи, предполагающая использование AI-чат-ботов с натурально-языковым интерфейсом для оперативных консультаций, автоматизированную проверку заданий с детализированной обратной связью, сокращение временного лага оценивания с 24–48 часов до 15–20 минут.

· Мотивационный дизайн, предусматривающий многоуровневую систему геймификации (бейджи, рейтинги), механизмы позитивного подкрепления академических достижений и визуализацию образовательных результатов и компетенций через начисление бонусов за регулярность и своевременность выполнения заданий.

Данные факторы формируют особую систему, где технологические решения усиливают педагогические эффекты. Этот синергетический эффект объясняет не только количественные преимущества инновационной модели, но и качественные изменения в образовательных результатах.

Эмпирические данные исследования выявили системный цифровой разрыв между академическим персоналом и студенческим контингентом, проявляющийся на трех взаимосвязанных уровнях:

1. Технологическо-продуктивный уровень

Обнаружена значительная асимметрия в способности создания и использования интерактивного образовательного контента. 65 % преподавателей испытывают когнитивные и технические трудности при работе с VR-симуляторами и интерактивными тестами. 90 % студентов демонстрируют цифровую беглость в использовании этих форматов. Преподаватели проявляют тенденцию к механическому переносу традиционных лекционных форматов в цифровую среду без существенной адаптации.

2. Дидактико-методический уровень

Наблюдается парадигмальный разрыв в подходах к организации учебного материала. Преподавательская модель строится на линейном структурировании контента, приоритете систематичности и последовательности. Студенческая модель базируется на клиповом восприятии, предпочтении модульных форматов (микрообучение).

3. Дискурсивно-коммуникативный уровень

Выявлены значимые различия в паттернах образовательной коммуникации. Преподаватели сохраняют монологические стратегии даже в цифровой среде, тогда как студенты ожидают диалогических форматов взаимодействия.

Подобный цифровой разрыв может привести к снижению эффективности цифровой педагогики, диссонансу в ожиданиях и практиках и неполной реализация потенциала цифровых технологий. Данная ситуация требует разработки комплексной системы мероприятий, направленных на преодоление цифрового разрыва и создание синергетической образовательной среды, учитывающей когнитивные особенности всех участников образовательного процесса.

**Заключение**

Проведенное исследование позволяет утверждать, что эффективность образовательного медиадискурса детерминируется не столько технологическими решениями как таковыми, сколько комплексом

институциональных факторов, формирующих экосистему цифровой трансформации.

Сравнительный анализ институциональной поддержки цифровой трансформации в ЮУрГУ и ЧелГУ выявляет системные различия на трех структурных уровнях. На технологико-инфраструктурном уровне ЮУрГУ реализует стратегию инвестиций в облачные вычисления и мобильные решения, что обеспечивает скорость загрузки образовательного контента в 3.2 раза превышающую показатели ЧелГУ, 99.8 % составляет доступность образовательных платформ, а также масштабируемость и адаптивность IT-инфраструктуры. В ЧелГУ сохраняется зависимость от устаревших локальных систем, что существенно ограничивает функциональность цифровых образовательных ресурсов, возможности интеграции с внешними платформами и скорость внедрения инновационных решений.

На методико-педагогическом уровне в ЮУрГУ создан Центр цифровой педагогики, осуществляющий регулярные тренинги по разработке интерактивного контента с охватом 78 % преподавателей, супервизию цифровых образовательных проектов и методический аудит цифровых курсов. В ЧелГУ поддержка носит фрагментарный характер и ограничивается единичными воркшопами без системы непрерывного сопровождения, отсутствием экспертной поддержки в проектировании цифровых курсов и дефицитом ресурсов для методического консультирования.

Мотивационно-стимулирующий уровень в ЮУрГУ характеризуется внедрением многоуровневой системы мотивации, включающей стимулирующие надбавки в размере 25–40 % к базовому окладу, грантовую поддержку инновационных проектов и систему академического признания с использованием цифровых бейджей и рейтингов, что приводит к увеличению интерактивных материалов на 40 % за год. В ЧелГУ доминируют добровольные инициативы, отсутствуют системные финансовые стимулы, сохраняется опора на энтузиазм отдельных преподавателей и наблюдается недостаток институционального признания цифровой активности.

Преимущество модели ЮУрГУ обусловлено синергетическим взаимодействием трех ключевых компонентов: технологической готовности инфраструктуры, методической компетентности преподавателей и мотивационной вовлеченности академического персонала. Для преодоления цифрового разрыва предлагается разработка программ цифровой реабилитации для преподавателей, создание инклюзивных образовательных ресурсов, учитывающих когнитивные стили цифрового поколения, нейропластические особенности восприятия информации и культурные паттерны цифровой коммуникации, внедрение системы непрерывного профессионального развития и разработка критериев оценки цифровой компетентности. Данные меры позволят создать сбалансированную экосистему цифровой трансформации, эффективную для всех участников образовательного процесса.

Полученные эмпирические данные позволяют сформулировать стратегические векторы дальнейших исследований, направленных на осмысление парадигмальных трансформаций образовательных практик в условиях цифровой эволюции. Проведенный анализ фиксирует начальную стадию имплементации технологий искусственного интеллекта в образовательный дискурс, при этом дидактический и коммуникативный потенциал данных технологий остается существенно нераскрытым.

Перспективные направления научных исследований в области цифровой дидактики охватывают четыре ключевых вектора, связанных с интеграцией искусственного интеллекта в образовательный процесс. Приоритетной областью является разработка генеративного ИИ для проектирования образовательных траекторий, включающая создание адаптивных алгоритмов персонализации обучения, развитие интеллектуальных систем управления образовательным контентом и исследование нейросетевых моделей прогнозирования академических результатов. Значительное внимание уделяется AI-тьюторству и его влиянию на когнитивные функции, в частности анализу механизмов усиления метакогнитивных стратегий средствами ИИ, изучению воздействия AI-тьюторов на развитие академической саморегуляции и разработке моделей гибридного тьюторства, сочетающего человеческий и искусственный интеллект.

Не менее важным направлением представляется изучение дидактико-этических импликаций AI-оценивания, включающее исследование рисков алгоритмической предвзятости в образовательной оценке, анализ этических аспектов делегирования оценочных функций ИИ и разработку протоколов валидации AI-генерируемой обратной связи. Еще одно ключевое направление сосредоточено на трансформации педагогической роли и предполагает исследование эволюции профессиональной идентичности преподавателя, анализ новых компетенций в условиях коэволюции с ИИ и разработку моделей распределения функций в системе «преподаватель – ИИ – обучающийся».

Особую релевантность приобретает лингводидактический аспект, предполагающий лингвистический анализ генеративного контента на предмет дискурсивных и стилистических особенностей, исследование воздействия AI-генерируемых текстов на развитие академической грамотности и анализ трансформации риторических стратегий в условиях автоматизированного продуцирования контента. Методологические вызовы включают необходимость разработки интердисциплинарного аппарата для исследования AI-опосредованного образовательного дискурса, методов оценки когнитивного воздействия генеративного

ИИ и этических стандартов использования искусственного интеллекта в образовании.

Данные направления образуют комплексную программу исследований, нацеленную не только на осмысление текущих трансформаций, но и на проактивное проектирование будущего образовательного дискурса в условиях стремительного развития искусственного интеллекта.

**Список источников**

Бушев А. Б. Глобальный медиадискурс в цифровой трансформации образования // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика : Материалы XI Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 07–08 апреля 2022 года. Новосибирск : Сибирский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 111–118.

Власичева В. В. Профессиональная самоидентификация преподавателя иностранного языка в контексте цифровой лингводидактики // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». 2022. Т. 18. С. 256–263.

Дерина Н. В. Стратегии формирования самоорганизации студентов высшей школы в условиях цифровой трансформации // Приоритетные направления научных исследований. Анализ, управление, перспективы. Уфа : Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2025. С. 58–85.

Джашеев Т. И. К проблеме самоорганизации студентов в цифровой образовательной среде // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: семья и личность : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева. 2024. С. 101–105.

Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. Москва : Флинта, 2008. 264 с.

Клушина Н. И. Медиастилистика: монография. Москва : Флинта, 2018. 184 с.

Образование и педагогика: современные тренды. Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда». 2020. 124 с. https://doi.org/10.31483/a-176.

Сергеева Ю. С. Конститутивные признаки академического дискурса: цифровые трансформации // Казанский лингвистический журнал. 2020. Т. 3, № 4. С. 361–372. https://doi.org/10.26907/2658-3321.2020.3.4.361-372.

Couldry N. Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice. Cambridge: Polity Press, 2012. 242 p. https://doi.org/10.7146/MEDIEKULTUR.V29I54.8080.

Fairclough N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003. 270 p.

Jones R. Digital Discourse: Language in the New Media. Oxford: Oxford University Press, 2019. 342 p.

Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010. 212 p.

Mayer R.E. Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 320 p.

Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005. Vol. 2, No. 1. P. 3–10.

van Dijk T. Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 400 p.

**References**

Bushev, A. B. (2022). Global’nyi mediadiskurs v tsifrovoi transformatsii obrazovaniia [Global media discourse in the digital transformation of education]. *Nepreryvnoe professional’noe obrazovanie: teoriia i praktika: Materialy XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Novosibirsk, Sibirskii gosudarstvennyi universitet putei soobshcheniia [Siberian State University of Railway Transport], 111–118. (In Russ).

Vlasicheva, V. V. (2022). Professional’naya samoidentifikatsiya prepodavatelya inostrannogo yazyka v kontekste tsifrovoy lingvodidaktiki [Professional Self-Identification of a Foreign Language Teacher in the Context of Digital Linguodidactics]. *Uchenye zapiski Kazanskogo filiala «Rossiyskogo gosudarstvennogo universiteta pravosudiya»*, 256–263. (In Russ.).

Derina, N. V. (2025). Strategii formirovaniya samoorganizatsii studentov vysshey shkoly v usloviyakh tsifrovoy transformatsii [Strategies for Forming Self-Organization of Higher Education Students in the Context of Digital Transformation]. *Prioritetnye napravleniya nauchnykh issledovaniy. Analiz, upravlenie, perspektivy.* Ufa: Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost’yu «Aeterna». 58–85. (In Russ.).

Dzhasheev, T. I. (2024). K probleme samoorganizatsii studentov v tsifrovoy obrazovatel’noy srede [On the Problem of Student Self-Organization in the Digital Educational Environment]. *Traditsii i innovatsii v psikhologii i sotsial’noy rabote: sem’ya i lichnost’: materialy VII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Karachaevsk: Karachaevo-Cherkesskiy gosudarstvennyy universitet imeni U.D. Alieva. 101–105. (In Russ.).

Dobrosklonskaya, T. G. (2008). *Medialingvistika: sistemnyy podkhod k izucheniyu yazyka SMI* [Medialinguistics: A Systematic Approach to the Study of Media Language]. Moscow: Flinta. 264 p. (In Russ.).

Klushina, N. I. (2018). *Mediastilistika* [Mediastylistics]. Moscow: Flinta, 2018. 184 p. (In Russ.).

*Obrazovanie i pedagogika: sovremennye trendy* (2020). [Education and Pedagogy: Modern Trends]. Cheboksary: Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost’yu «Izdatel’skiy dom «Sreda». 124 p. https://doi.org/10.31483/a-176. (In Russ.).

Sergeeva, Yu. S. (2020). Konstitutivnye priznaki akademicheskogo diskursa: tsifrovye transformatsii [Constitutive Features of

Academic Discourse: Digital Transformations]. *Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal*, 3 (4). 361–372. https://doi.org/10.26907/2658-3321.2020.3.4.361-372. (In Russ.).

Couldry, N. (2012). *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice*. Cambridge: Polity Press, 2012. 242 p.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003. 270 p.

Jones, R. (2019). *Digital Discourse: Language in the New Media*. Oxford: Oxford University Press, 2019. 342 p.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010. 212 p.

Mayer, R.E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 320 p.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Vol. 2. No. 1. 3–10.

van Dijk, T. (2011). *Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 400 p.

**Информация об авторе**

**Н. С. Олизько –** доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языка

**Information about the author**

**Natalia S. Olizko** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of the English language

Статья поступила в редакцию 20.07.2025; одобрена после рецензирования 23.09.2025; принята к публикации 18.10.2025.
The article was submitted 20.07.2025; approved after reviewing 23.09.2025; accepted for publication 18.10.2025.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.
The author declares no conflicts of interests.