https://doi.org/10.53360/3135-8160-2026-3(7)-8

МРНТИ: 15.81.21

ДИНАМИКА МОРАЛЬНОГО САМОКОНТРОЛЯ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М.Б. Рамазанова*, Ю.Ю. Гуллиева[2], О.Г. Беленко[1]
Шәкәрім Университет, г. Семей, Казахстан
Университет узбекского языка и литературы имени Алишера Навои, г. Ташкент, Узбекистан
*e-mail: milanakarinaulan@gmail.com

Аннотация: *Развитие генеративных инструментов искусственного интеллекта изменило не только практику выполнения учебных заданий, но и психологические механизмы, регулирующие отношение студентов к академической честности. В статье рассматривается динамика морального самоконтроля студентов вуза в условиях цифровизации образовательной среды через призму теории морального отключения А. Бандуры.*

Целью исследования является выявление ведущих механизмов моральной рационализации использования ИИ-инструментов в учебной деятельности и эмпирическая проверка того, как распределение труда между студентом и ИИ влияет на субъективно принимаемую студентом ответственность за результат. В исследовании использованы два метода: анкетирование с применением авторской шкалы рационализации использования ИИ, разработанной на основе классификации механизмов морального отключения Бандуры, и экспериментальное сравнение трёх условий выполнения учебного задания.

Результаты были представлены с указанием выраженности отдельных механизмов морального отключения и различий в уровне принимаемой ответственности между экспериментальными группами. Полученные данные позволят уточнить представления о том, какие именно когнитивные механизмы делают использование ИИ психологически более «безопасным» для морального самовосприятия студента, чем традиционные формы академической недобросовестности, и могут быть использованы при разработке профилактических и просветительских программ в вузе.

Ключевые слова: *моральное отключение, академическая недобросовестность, искусственный интеллект, диффузия ответственности, цифровая образовательная среда, высшее образование, моральный самоконтроль.*

Введение

Цифровизация высшего образования и стремительное распространение генеративных инструментов искусственного интеллекта поставили перед психологией вопрос, выходящий за рамки традиционного изучения академической недобросовестности: студенты, признающие использование ИИ этически неоднозначным действием, тем не менее прибегают к нему без выраженного чувства вины. Объяснение этому феномену следует искать в области теории морального отключения, разработанной А. Бандурой [1, 2]. Моральное отключение представляет собой не разовый акт рационализации, а набор устойчивых когнитивных механизмов, позволяющих индивиду избирательно деактивировать моральный самоконтроль, сохраняя при этом позитивный образ себя.

Эмпирические данные подтверждают опосредующую роль морального отключения в академическом поведении студентов. L.L. Shu, F. Gino и M.H. Bazerman экспериментально продемонстрировали, что собственное нечестное поведение усиливает моральное отключение

©М.Б. Рамазанова, Ю.Ю. Гуллиева, О.Г. Беленко, 2026

и мотивированное забывание моральных норм, тогда как повышение моральной заметности задачи (например, подписание кодекса чести) снижает вероятность нарушений [3]. При этом чувство вины и стыда, традиционно рассматриваемые как сдерживающие моральные эмоции, объясняют лишь ограниченную долю дисперсии академического обмана: по данным исследования будущих педагогов, склонность к вине и стыду объясняет не более 7,5% вариации в проявлениях академической недобросовестности [4].

В условиях цифровой образовательной среды механизмы морального отключения приобретают новые, специфические формы. Во-первых, физическая и социальная дистанция при онлайн-обучении снижает эмоциональную «цену» нечестного действия. Во-вторых, использование ИИ порождает размывание авторства: если сгенерированный текст не имеет очевидного человеческого автора, присвоение такого текста перестаёт однозначно восприниматься как кража [5]. Систематический обзор K. Bittle и O. El-Gayar подтверждает, что сгенерированный контент зачастую неотличим от человеческого, что дополнительно осложняет как внешний контроль, так и внутреннюю моральную оценку студентом собственного поведения [6]. В-третьих, возникает диффузия ответственности в технологической системе: ответственность за результат «распределяется» между студентом, разработчиком ИИ-инструмента и преподавателем, не адаптировавшим задания к новым условиям, что создаёт ситуацию правовой и организационной неопределённости, отмечаемую и применительно к практике вузов [7].

Показательны данные J. Blahopoulou и S. Ortiz-Bonnin: несмотря на то, что 85% студентов осведомлены о политике академической честности, лишь 21,3% расценивают использование ИИ-инструментов как её нарушение [8]. Этот разрыв между формальным знанием нормы и её субъективным применением к новым технологиям свидетельствует не об отсутствии этических представлений, а о трансформации самой моральной рамки, в которой эти представления работают. Исследование на выборке студентов бизнес-магистратуры показало, что вовлечённость в использование ИИ усиливает академическую недобросовестность именно через механизмы морального отключения, и только последовательное применение регулирующих политик способно сдерживать это усиление [9].

Отдельного внимания заслуживает механизм эвфемистической маркировки: студенты описывают использование ИИ как «получение помощи», «консультацию», «использование доступных ресурсов», избегая слов «обман» и «плагиат» [10]. C.K.Y. Chan обнаружил, что студенты категорически не одобряют прямую генерацию текста ИИ, но проявляют значительно большую терпимость к «мягким» формам (генерация идей, структурирование, редактирование), что создаёт «серую зону», внутри которой граница допустимого постепенно сдвигается [11]. Похожим образом действует механизм выгодного сравнения: использование ChatGPT для написания эссе воспринимается как «не такое уж плохое» на фоне покупки готовой работы у сторонних исполнителей. Опирается на ту же логику и концепция «технологической нейтральности»: H. Malmström с соавторами показали, что более 60% студентов считают использование чат-ботов на экзаменах обманом, но при этом большинство выступает против полного запрета ИИ в обучении, воспринимая его как инструмент, аналогичный калькулятору или поисковой системе [12].

Исследование С. Асқарқызы и А. Жунусбековой демонстрирует в целом позитивное восприятие потенциала ИИ в системе образования Казахстана, но одновременно фиксирует недостаточно развитую нормативно-правовую базу его применения [13]. Продолжая эту линию, А. Жунусбекова и С. Асқарқызы показывают, что осведомлённость и готовность преподавателей вузов использовать ИИ-инструменты остаются неоднородными, а практика их применения пока опережает институциональное регулирование [14]. M. Bokan с соавторами, в свою очередь, отмечают, что интеграция ИИ в подготовку будущих педагогов Казахстана требует поэтапной стратегии внедрения, учитывающей уровень цифровой готовности вуза [15]. Все три работы фокусируются на организационных, дидактических и методических аспектах внедрения ИИ, тогда как собственно психологические механизмы, регулирующие

моральное отношение казахстанских студентов к использованию ИИ в учебной деятельности, остаются практически не изученными. Схожая картина наблюдается и в других странах региона: институциональный ответ на вызовы генеративного ИИ в вузах там также складывается, прежде всего, в организационно-правовом, а не психологическом ключе. Например, в Узбекистане он принял форму специального этического кодекса использования ИИ, отдающего приоритет образованию и наставничеству перед запретительными мерами [16]. Стремительное распространение генеративного ИИ в учебной деятельности студентов вузов при выраженном дефиците именно психологических, а не только организационно-правовых, работ, объясняющих, как студенты сохраняют позитивный моральный самообраз при использовании ИИ вопреки требованиям академической честности, что, как показано выше, особенно значимо для казахстанского и постсоветского образовательного пространства обуславливает актуальность исследования.

Наконец, существенную роль играет социальное научение и нормализация. Согласно метаанализу L. Zhao с соавторами, обобщившему данные 38 исследований и 24 181 участника, восприятие того, что сверстники нечестны, один из сильнейших известных предикторов собственного нечестного поведения студента ($r = 0{,}37$), сопоставимый по силе с нейтрализацией и превосходящий по величине эффекта большинство личностных и мотивационных факторов [17].

Несмотря на обширную доказательную базу отдельных механизмов морального отключения, остаётся недостаточно изученным вопрос о том, как эти механизмы соотносятся друг с другом в структуре установок конкретного студента и как изменяется субъективно принимаемая ответственность за результат в зависимости от степени фактического делегирования задания ИИ. Это определяет цель настоящего исследования: выявить ведущие механизмы морального отключения, лежащие в основе установок студентов по отношению к использованию ИИ в учебной деятельности, и эмпирически проверить, как степень делегирования задания ИИ влияет на уровень субъективно принимаемой ответственности за ошибку в результате; соответственно, объектом исследования выступает моральное отключение студентов вуза при использовании генеративных ИИ-инструментов в учебной деятельности, а его предметом – механизмы морального отключения и их связь с уровнем принимаемой студентом ответственности при разной степени делегирования задания ИИ.

Научная новизна работы состоит в том, что она расширяет теорию морального отключения на новый класс ситуаций, связанных с ИИ-опосредованной учебной деятельностью, в чём и заключается его теоретическая значимость.

Условия и методы исследования

Исследование включает два взаимодополняющих эмпирических блока: анкетный опрос и экспериментальное сравнение трёх условий выполнения учебного задания. В анкетировании по шкале рационализации (Инструмент 1) приняли участие студенты НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан) и Университета имени Алишера Навои (Узбекистан); в экспериментальном сравнении (Инструмент 2) – студенты 1-4 курсов Высшей школы образования НАО «Шәкәрім университет».

Инструмент 1. Шкала рационализации использования ИИ.

Для оценки выраженности отдельных механизмов морального отключения использовалась авторская шкала из 10 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»). Каждое утверждение теоретически соотнесено с конкретным механизмом морального отключения по классификации А. Бандуры [1] и его последующей адаптацией к контексту ИИ [9-11] (табл. 1).

Для последующего анализа предполагается расчёт общего индекса рационализации (среднее по 10 пунктам) и выделение содержательных подгрупп утверждений для проверки того, какой именно механизм вносит наибольший вклад в общую готовность использовать ИИ вопреки формальным требованиям честности.

Таблица 1 – Утверждения шкалы и соответствующие им механизмы морального отключения

№	Утверждение	Механизм морального отключения
1	Использование ИИ – это просто современный инструмент, а не нарушение честности.	Моральное оправдание
2	Большинство студентов используют ИИ, поэтому это нельзя считать серьёзным нарушением.	Диффузия (рассеивание) ответственности
3	Если работа выполнена с помощью ИИ, но студент понимает её содержание, это честно.	Эвфемистическая маркировка
4	Использование ИИ не наносит реального вреда обучению.	Минимизация и искажение последствий
5	В современных условиях невозможно полностью отказаться от помощи ИИ.	Смягчение ответственности
6	Использование ИИ не является обманом, если итоговая работа выглядит оригинальной.	Эвфемистическая маркировка
7	Иногда правила об академической честности устаревают и не учитывают развитие технологий.	Смягчение ответственности
8	Использование ChatGPT и других ИИ-инструментов кажется мне нормальной частью учёбы.	Минимизация и искажение последствий
9	Иногда использование ИИ для учебных работ является оправданным.	Моральное оправдание
10	Использование ИИ – это не совсем обман, потому что студент всё равно участвует в работе.	Диффузия (рассеивание) ответственности

Инструмент 2. Экспериментальное задание «Диффузия ответственности при использовании ИИ».

В отличие от анкетирования, отражающего декларируемые установки, эксперимент направлен на проверку того, как реальная включённость ИИ в процесс выполнения задания меняет субъективно принимаемую студентом ответственность за ошибку в результате (табл. 2).

Таблица 2 – Дизайн эксперимента

Группа 1 «Самостоятельная работа»	Студент самостоятельно составляет краткий психологический анализ предложенного случая без использования ИИ-инструментов.
Группа 2 «ИИ-помощник»	Студент использует ИИ ограниченно: для поиска идей, объяснения теоретических понятий, проверки и улучшения формулировок; итоговый анализ формулирует и пишет самостоятельно.
Группа 3 «ИИ-делегирование»	Студент передаёт ИИ основную часть содержательной работы: формулирует запрос, получает готовый анализ, вносит минимальные правки.

После выполнения задания всем участникам предъявляется единая легенда: «Преподаватель обнаружил в сданной работе существенную содержательную ошибку». Далее участники отвечают на два блока вопросов.

Блок 1. Атрибуция ответственности (шкала 1-5): 1 – «Я полностью ответственен за результат»; 2 – «Я скорее ответственен»; 3 – «Ответственность разделяется между мной и ИИ»; 4 – «В большей степени ответственен ИИ / система»; 5 – «Я практически не ответственен, поскольку ошибку допустил инструмент».

Блок 2. Поскольку атрибуция ответственности лишь один из компонентов морального отключения, а само по себе распределение ответственности не обязательно сопровождается снижением морального дискомфорта [4], добавлены два кратких пункта, также оцениваемых по шкале 1-5: (а) «Насколько неприятно было узнать об этой ошибке от преподавателя?» (мера эмоционального/морального дискомфорта) и (б) «Насколько вы считаете необходимым

самостоятельно перепроверять итоговый результат, если он получен с помощью ИИ?» (мера воспринимаемой личной вовлечённости в контроль качества).

Основная гипотеза эксперимента: по мере увеличения степени делегирования задания ИИ (от группы 1 к группе 3) возрастает доля ответственности, атрибутируемой инструменту, и одновременно снижается уровень эмоционального дискомфорта, связанного с ошибкой, при этом связь между атрибуцией ответственности и уровнем дискомфорта не будет линейной: атрибуция ответственности ИИ снижает переживание вины сильнее, чем можно было бы ожидать исходя из одной лишь фактической доли собственного участия студента в работе.

Результаты исследования

Выборку анкетного опроса по шкале рационализации составили 102 студента НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан) и Ташкентского государственного университета узбекского языка и литературы имени Алишера Навои (Узбекистан).

По результатам анкетирования 102 студентов средний индекс рационализации использования ИИ составил 3,81 ±0,85 балла из 5 возможных (внутренняя согласованность шкалы высокая: α Кронбаха = 0,90), что свидетельствует об умеренно-сильно выраженной тенденции к моральному отключению в отношении данной формы поведения: практически половина выборки (47%) демонстрирует индекс рационализации на уровне 4 балла и выше, и лишь 2% опрошенных фактически отвергают все предложенные рационализации (индекс ≤ 2).

Наиболее выраженным механизмом морального отключения оказалось моральное оправдание (пункты 1 и 9: «ИИ – это просто современный инструмент, а не нарушение честности» и «иногда использование ИИ для учебных работ является оправданным»), средний балл по соответствующим пунктам составил 3,87 ±1,11. Наименее выраженным – минимизация и искажение последствий (пункты 4 и 8: «использование ИИ не наносит реального вреда обучению» и «ИИ-инструменты – нормальная часть учёбы»), 3,75 ±1,18. Разброс средних значений между пятью содержательными блоками при этом невелик (от 3,75 до 3,87 балла), что говорит не о доминировании какого-то одного механизма, а о его относительно равномерной, «фоновой» выраженности сразу по нескольким направлениям рационализации одновременно.

На уровне отдельных пунктов шкалы разброс средних также остаётся узким – 3,55-4,11 балла (рис. 1). В частности, доля студентов, согласившихся или полностью согласившихся с утверждением 1 («Использование ИИ – это просто современный инструмент, а не нарушение честности»), составила 67,6%, что заметно превышает данные J. Blahopoulou и S. Ortiz-Bonnin о доле студентов, не считающих использование ИИ нарушением академической честности (21,3%) [8]. Это расхождение может объясняться как различием формулировок (прямое согласие с суждением о нейтральности ИИ против ретроспективной оценки собственного поведения как нарушения), так и более выраженной нормализацией использования ИИ в изученной выборке казахстанских студентов по сравнению с зарубежной.

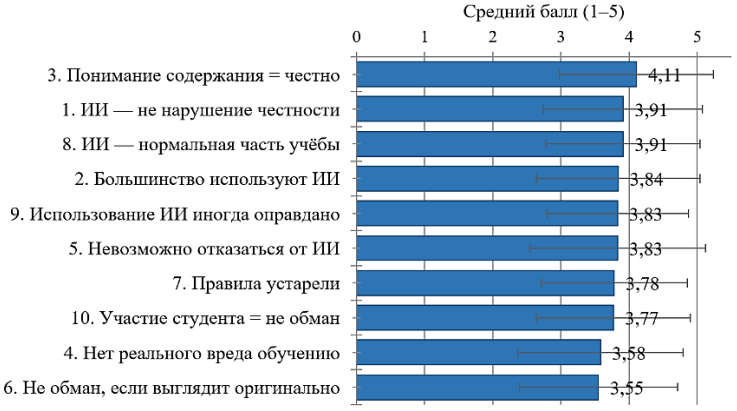


Рисунок 1 – Средние баллы по 10 утверждениям шкалы рационализации использования ИИ (столбчатая диаграмма, ранжированная по убыванию, N = 102)

В экспериментальном сравнении приняли участие 97 студентов 1-4 курсов Высшей школы образования НАО «Шәкәрім университет» (рис. 2), случайным образом распределённых по трём условиям (n_1=32, n_2=32, n_3=33). Средние значения атрибуции ответственности ИИ по шкале 1-5 возрастали от группы «Самостоятельная работа» (M=1,62; SD=0,59) к группе «ИИ-помощник» (M=2,34; SD=0,67) и группе «ИИ-делегирование» (M=2,87; SD=0,82); различия между группами проверялись однофакторным дисперсионным анализом (ANOVA) и оказались статистически значимыми: F(2, 94)=25,86; p<0,001; η^2=0,355 – различия между всеми тремя группами были значимы и попарно, по критерию Тьюки (Tukey HSD).

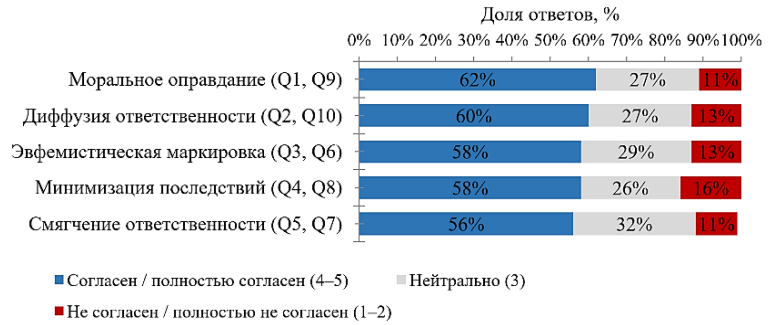


Рисунок 2 – Соотношение долей согласных / нейтральных / несогласных ответов по каждому из содержательных блоков шкалы (N = 102)

Ключевым содержательным результатом является не сам по себе рост атрибуции ответственности ИИ по мере делегирования, а именно диспропорция между этим ростом и снижением эмоционального дискомфорта. Атрибуция ответственности продолжает линейно и значимо расти на всём протяжении шкалы делегирования: постхок-анализ по критерию Тьюки показывает, что значимы все три попарных различия ($p \leq 0,005$). Та же картина и у необходимости перепроверки результата (табл. 3): средний балл линейно снижается от 4,18 в группе «Самостоятельная работа» до 3,01 в группе «ИИ-делегирование», и все три попарных различия также значимы ($p \leq 0,005$).

Таблица 3 – Средние значения по трём зависимым переменным в трёх группах

Переменная	Самостоятельная работа (M, SD)	ИИ-помощник (M, SD)	ИИ-делегирование (M, SD)	ANOVA
Атрибуция ответственности ИИ	1,62 (0,59)	2,34 (0,67)	2,87 (0,82)	F(2,94)=25,86; p<0,001; η^2=0,355
Эмоциональный дискомфорт	3,51 (0,91)	2,81 (0,81)	2,62 (0,67)	F(2,94)=11,08; p<0,001; η^2=0,191
Необходимость перепроверки	4,18 (0,55)	3,63 (0,67)	3,01 (0,81)	F(2,94)=23,71; p<0,001; η^2=0,335

Эмоциональный же дискомфорт значимо снижается при переходе от самостоятельной работы к обеим формам использования ИИ («Самостоятельная работа» и «ИИ-помощник»: p=0,002; «Самостоятельная работа» и «ИИ-делегирование»: p<0,001), но между группами «ИИ-помощник» и «ИИ-делегирование» уже не различается значимо ($p = 0,596$). Эта асимметрия согласуется с гипотезой о том, что атрибуция ответственности выполняет здесь функцию морального отключения, а не просто нейтрально описывает фактическое разделение труда. Слабые корреляции между атрибуцией ответственности и дискомфортом (r=-0,29) и между атрибуцией и необходимостью перепроверки (r=-0,26) дополнительно показывают, что это не тождественные проявления одного процесса, а частично независимые компоненты (рис. 3).

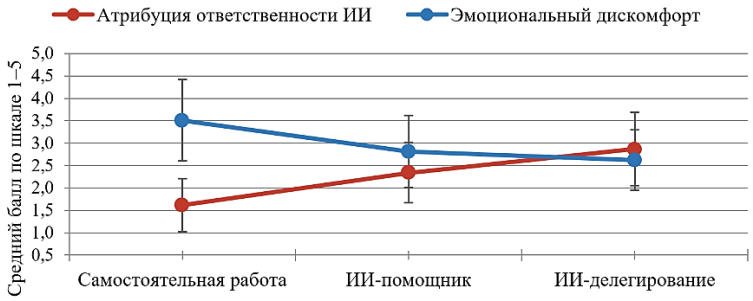


Рисунок 3 – Атрибуция ответственности ИИ и эмоциональный дискомфорт по группам (M ± SD)

Обсуждение и заключение

Теоретический анализ показывает, что психологические механизмы, снижающие моральный дискомфорт студентов при использовании ИИ в учебной деятельности, не сводятся к простому незнанию норм или к дефициту моральных качеств личности. Речь идёт о системе устойчивых когнитивных стратегий: морального оправдания, эвфемистической маркировки, выгодного сравнения, диффузии и смещения ответственности, делегитимизации самой нормы, каждая из которых по отдельности описана в литературе [1-3, 10-12], но применительно к ИИ-опосредованной учебной деятельности требует эмпирической проверки в целостной структуре, что и предпринято в настоящем исследовании через авторскую шкалу рационализации.

Полученные данные анкетирования показывают, что ведущим в выборке оказался не отдельный, обособленный механизм, а моральное оправдание – наиболее общая, «рамочная» форма рационализации, опирающаяся не на маскировку конкретного действия, а на переопределение самой ситуации как этически нейтральной. Выявленная выше близость средних баллов между содержательными блоками отличается от зарубежной картины, где чаще фиксируется явное доминирование одного механизма, и может говорить о том, что у студентов вуза набор рационализаций уже сложился в устойчивую, взаимоподкрепляющую систему, а не применяется точечно к отдельным видам ИИ-активности. Высокая доля согласия с утверждением о неправомерности считать ИИ нарушением честности хорошо укладывается в эту картину и согласуется с разрывом между формальным знанием нормы академической честности и её субъективным принятием [8]. Для профилактической работы в вузе это означает, что точечные меры, направленные на один механизм, вряд ли будут эффективны: система рационализации работает как единое целое, и профилактика должна строиться комплексно.

Экспериментальная часть исследования была направлена на разграничение двух феноменов, которые в обыденном рассуждении часто смешиваются: перераспределения формальной ответственности за результат и собственно снижения морального дискомфорта. Зафиксированная выше непропорциональность их динамики служит аргументом в пользу того, что диффузия ответственности при использовании ИИ не нейтральное следствие разделения труда, а активный психологический механизм защиты положительного образа себя, что соответствует общей логике теории морального отключения А. Бандуры [1, 2] и данным о её опосредующей роли в академическом поведении [9].

Практическая значимость исследования состоит в том, что профилактика ИИ-опосредованной академической недобросовестности, ориентированная только на информирование студентов о правилах, вероятно, будет малоэффективной: как показано выше, само по себе знание нормы не гарантирует её субъективного принятия [8]. Более перспективным направлением представляется работа непосредственно с механизмами морального отключения: повышение моральной заметности задания, явное обсуждение со студентами границы между вспомогательным и замещающим использованием ИИ, а также формирование у студентов навыка различать разделение труда с инструментом и разделение

моральной ответственности за результат. Показательным примером институционального воплощения именно такого образовательного подхода служит этический кодекс использования ИИ, принятый в одном из вузов Узбекистана и отдающий приоритет наставничеству перед санкциями [16].

Вместе взятые, оба инструмента подтверждают исходную гипотезу исследования: рационализация использования ИИ распространена широко и затрагивает сразу несколько механизмов одновременно (Инструмент 1), при этом реальное делегирование задания ИИ переопределяет субъективно принимаемую ответственность за результат сильнее, чем это оправдано фактическим распределением труда (Инструмент 2).

Список литературы

1. Bandura A. Selective activation and disengagement of moral control / A. Bandura // Journal of Social Issues. – 1990. – Vol. 46, № 1. – P. 27-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00270.x.
2. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency / A. Bandura et al // Journal of Personality and Social Psychology. – 1996. – Vol. 71, № 2. – P. 364-374. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364.
3. Shu L.L. Dishonest deed, clear conscience: When cheating leads to moral disengagement and motivated forgetting / L.L. Shu, F. Gino, M.H. Bazerman // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2011. – Vol. 37, № 3. – P. 330-349. https://doi.org/10.1177/0146167211398138.
4. How does the tendency to guilt and shame impact academic fraud? A prospective study for future educators / C. Ihfadaniati et al // Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. – 2024. – № 22. – P. 25-34.
5. Tan J. Shaping integrity: Why generative artificial intelligence does not have to undermine education / J. Tan, J. Maravilla // Frontiers in Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 7, Art. 1471224. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1471224.
6. Bittle K. Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda / K. Bittle, O. El-Gayar // Information. – 2025. – Vol. 16, № 4, Art. 296. https://doi.org/10.3390/info16040296.
7. Бакулина Р.А. Искусственный интеллект как инструмент академического мошенничества: правовые и этические аспекты / Р.А. Бакулина // Политика и общество. – 2025. – № 3. – С. 61-74. https://doi.org/10.7256/2454-0684.2025.3.75253.
8. Ortiz-Bonnin S. Chat or cheat? Academic dishonesty, risk perceptions, and ChatGPT usage in higher education students / S. Ortiz-Bonnin, J. Blahopoulou // Social Psychology of Education. – 2025. – Vol. 28, Art. 113. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10080-2.
9. Theoharakis V. AI's learning paradox: How business students' engagement with AI amplifies moral disengagement-driven misconduct / V. Theoharakis, N. Mylonopoulos, K. Papadopoulou // Studies in Higher Education. – 2025. – P. 1590-1607. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2533365.
10. Chan C.K.Y. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education / C.K.Y. Chan, W. Hu // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2023. – Vol. 20, Art. 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8.
11. Chan C.K.Y. Students' perceptions of "AI-giarism": Investigating changes in understandings of academic misconduct / C.K.Y. Chan // Education and Information Technologies. – 2025. – Vol. 30. – P. 8087-8108. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13151-7.
12. Malmström H. Chatbots and other AI for learning: A survey of use and views among university students in Sweden / H. Malmström, C. Stöhr, A.W. Ou– Gothenburg: Chalmers University of Technology, 2023. – Report 2023:1. https://doi.org/10.17196/cls.csclhe/2023/01.
13. Асқарқызы С. Искусственный интеллект XXI века в образовании: SWOT-анализ / С. Асқарқызы, А. Жунусбекова // Journal of Educational Sciences. – 2024. – Т. 79, № 2. – С. 26-35. https://doi.org/10.26577/JES2024790203.

14. Жунусбекова А. Применение преподавателями искусственного интеллекта: трансформационные возможности и риски в университетском образовании / А. Жунусбекова, С. Асқарқызы // Journal of Educational Sciences. – 2025. – Т. 83, № 2. – С. 52-66. https://doi.org/10.26577/JES20258325.
15. Smagulov Y. Artificial intelligence in education: Impact, applications and future prospects / Y. Smagulov, Zh. Zhiembayev, M. Bokan // Bulletin of Abai KazNPU. Series of Physical and Mathematical Sciences. – 2025. – Vol. 89, № 1. https://doi.org/10.51889/2959-5894.2025.89.1.028.
16. Гулямов С.С. Этическое регулирование применения искусственного интеллекта в университетском образовании / С.С. Гулямов, И.Р. Рустамбеков // Вопросы права в цифровую эпоху. – 2026. – Т. 7, № 1. – С. 49-70. https://doi.org/10.17323/2713-2749.2026.1.49.70.
17. Academic dishonesty and its relations to peer cheating and culture: A meta-analysis of the perceived peer cheating effect / L. Zhao et al // Educational Research Review. – 2022. – Vol. 36, Art. 100455. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100455.

References

1. Bandura A. Selective activation and disengagement of moral control / A. Bandura // Journal of Social Issues. – 1990. – Vol. 46, № 1. – P. 27-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00270.x. (in English).
2. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency / A. Bandura et al // Journal of Personality and Social Psychology. – 1996. – Vol. 71, № 2. – P. 364-374. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364. (in English).
3. Shu L.L. Dishonest deed, clear conscience: When cheating leads to moral disengagement and motivated forgetting / L.L. Shu, F. Gino, M.H. Bazerman // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2011. – Vol. 37, № 3. – P. 330-349. https://doi.org/10.1177/0146167211398138. (in English).
4. How does the tendency to guilt and shame impact academic fraud? A prospective study for future educators / C. Ihfadaniati et al // Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. – 2024. – № 22. – P. 25-34. (in English).
5. Tan J. Shaping integrity: Why generative artificial intelligence does not have to undermine education / J. Tan, J. Maravilla // Frontiers in Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 7, Art. 1471224. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1471224. (in English).
6. Bittle K. Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda / K. Bittle, O. El-Gayar // Information. – 2025. – Vol. 16, № 4, Art. 296. https://doi.org/10.3390/info16040296. (in English).
7. Bakulina R.A. Iskusstvennyi intellekt kak instrument akademicheskogo moshennichestva: pravovye i ehticheskie aspekty / R.A. Bakulina // Politika i obshchestvo. – 2025. – № 3. – S. 61-74. https://doi.org/10.7256/2454-0684.2025.3.75253. (in Russian).
8. Ortiz-Bonnin S. Chat or cheat? Academic dishonesty, risk perceptions, and ChatGPT usage in higher education students / S. Ortiz-Bonnin, J. Blahopoulou // Social Psychology of Education. – 2025. – Vol. 28, Art. 113. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10080-2. (in English).
9. Theoharakis V. AI's learning paradox: How business students' engagement with AI amplifies moral disengagement-driven misconduct / V. Theoharakis, N. Mylonopoulos, K. Papadopoulou // Studies in Higher Education. – 2025. – P. 1590-1607. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2533365. (in English).
10. Chan C.K.Y. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education / C.K.Y. Chan, W. Hu // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2023. – Vol. 20, Art. 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8. (in English).
11. Chan C.K.Y. Students' perceptions of "AI-giarism": Investigating changes in understandings of academic misconduct / C.K.Y. Chan // Education and Information Technologies. – 2025. – Vol. 30. – P. 8087-8108. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13151-7. (in English).

12. Malmström H. Chatbots and other AI for learning: A survey of use and views among university students in Sweden / H. Malmström, C. Stöhr, A.W. Ou– Gothenburg: Chalmers University of Technology, 2023. – Report 2023:1. https://doi.org/10.17196/cls.csclhe/2023/01. (in English).
13. Asқarқyzy S. Iskusstvennyi intellekt XXI veka v obrazovanii: SWOT-analiz / S. Asқarқyzy, A. Zhunusbekova // Journal of Educational Sciences. – 2024. – T. 79, № 2. – S. 26-35. https://doi.org/10.26577/JES2024790203. (in Russian).
14. Zhunusbekova A. Primenenie prepodavatelyami iskusstvennogo intellekta: transformatsionnye vozmozhnosti i riski v universitetskom obrazovanii / A. Zhunusbekova, S. Asқarқyzy // Journal of Educational Sciences. – 2025. – T. 83, № 2. – S. 52-66. https://doi.org/10.26577/JES20258325. (in Russian).
15. Smagulov Y. Artificial intelligence in education: Impact, applications and future prospects / Y. Smagulov, Zh. Zhiembayev, M. Bokan // Bulletin of Abai KazNPU. Series of Physical and Mathematical Sciences. – 2025. – Vol. 89, № 1. https://doi.org/10.51889/2959-5894.2025.89.1.028. (in English).
16. Gulyamov S.S. Ehticheskoe regulirovanie primeneniya iskusstvennogo intellekta v universitetskom obrazovanii / S.S. Gulyamov, I.R. Rustambekov // Voprosy prava v tsifrovuyu ehpokhu. – 2026. – T. 7, № 1. – S. 49-70. https://doi.org/10.17323/2713-2749.2026.1.49.70. (in Russian).
17. Academic dishonesty and its relations to peer cheating and culture: A meta-analysis of the perceived peer cheating effect / L. Zhao et al // Educational Research Review. – 2022. – Vol. 36, Art. 100455. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100455. (in English).

ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ ӘСЕРІНЕН АКАДЕМИЯЛЫҚ ОРТАДАҒЫ МОРАЛЬДІК ӨЗІН-ӨЗІ БАҚЫЛАУДЫҢ ДИНАМИКАСЫ

М.Б. Рамазанова*, Ю.Ю. Гуллиева[2], О.Г. Беленко[1]
[1]Шәкәрім университеті, Семей қ., Қазақстан
[2]Әлішер Науаи атындағы Өзбек тілі мен әдебиеті университеті, Ташкент қ., Өзбекстан
*e-mail: milanakarinaulan@gmail.com

Аңдатпа: *Генеративті жасанды интеллект құралдарының дамуы оқу тапсырмаларын орындау тәжірибесін ғана емес, студенттердің академиялық адалдыққа деген көзқарасын реттейтін психологиялық механизмдерді де өзгертті. Мақалада білім беру ортасын цифрландыру жағдайында жоғары оқу орны студенттерінің моральдік өзін-өзі бақылау динамикасы А. Бандураның моральдік ажырау теориясы тұрғысынан қарастырылады.*

Зерттеудің мақсаты – оқу қызметінде ЖИ құралдарын пайдалануды моральдік ақтаудың негізгі механизмдерін анықтау және студент пен ЖИ арасындағы еңбек бөлінісінің нәтиже үшін субъективті қабылданатын жауапкершілікке қалай әсер ететінін эмпирикалық тексеру болып табылады. Зерттеуде екі әдіс қолданылды: Бандураның моральдік ажырау механизмдерінің классификациясы негізінде әзірленген авторлық ЖИ пайдалануды ақтау шкаласы бойынша сауалнама және оқу тапсырмасын орындаудың үш шартын (дербес жұмыс, ЖИ-ді көмекші құрал ретінде пайдалану, тапсырманы ЖИ-ге толық беру) салыстырған эксперимент.

Нәтижелер жекелеген моральдік ажырау механизмдерінің көрініс деңгейін және эксперименттік топтар арасындағы қабылданған жауапкершілік деңгейіндегі айырмашылықтарды көрсетті. Алынған деректер ЖИ пайдалануды студенттің моральдік өзін-өзі қабылдауы үшін дәстүрлі академиялық адалдықсыздық түрлеріне қарағанда психологиялық тұрғыдан «қауіпсізірек» ететін когнитивтік механизмдерді нақтылауға мүмкіндік береді және жоғары оқу орнында алдын алу және ағарту бағдарламаларын әзірлеуде пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: *моральдік ажырау, академиялық адалдықсыздық, жасанды интеллект, жауапкершіліктің диффузиясы, цифрлық білім беру ортасы, жоғары білім, моральдік өзін-өзі бақылау.*

DYNAMICS OF MORAL SELF-CONTROL IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT UNDER THE INFLUENCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES

M.B. Ramazanova[*], Yu.Yu. Gullieva[2], O.G. Belenko[1]
[1]Shakarim University, Semey, Kazakhstan
[2]Alisher Navoi University of Uzbek Language and Literature, Tashkent, Uzbekistan
[*]e-mail: milanakarinaulan@gmail.com

Abstract: *The rapid development of generative artificial intelligence tools has changed not only how students complete academic assignments but also the psychological mechanisms that regulate their attitudes toward academic honesty. This article examines the dynamics of university students' moral self-control under the digitalization of the educational environment through the lens of A. Bandura's theory of moral disengagement.*

The aim of the study is to identify the leading mechanisms of moral rationalization behind AI tool use in academic activity and to empirically test how the division of labor between student and AI affects the responsibility for the outcome that the student subjectively accepts. Two methods were used: a survey employing an original scale of AI-use rationalization, developed on the basis of Bandura's classification of moral disengagement mechanisms, and an experimental comparison of three conditions for completing an academic task (independent work, AI as an auxiliary tool, and full delegation of the task to AI).

The results indicate the relative strength of individual moral disengagement mechanisms and differences in accepted responsibility between the experimental groups. The findings help clarify which cognitive mechanisms make AI use psychologically "safer" for students' moral self-perception than traditional forms of academic dishonesty, and can inform the development of preventive and educational programs at the university.

Key words: *moral disengagement, academic dishonesty, artificial intelligence, diffusion of responsibility, digital educational environment, higher education, moral self-control.*

Информация об авторах

Милана Бауржановна Рамазанова* – магистр 2 курса ОП «7М03101 – Психология», Шәкәрім университет, Семей, Казахстан; e-mail: milanakarinaulan@gmail.com.

Юлдузхон Юлдошовна Гуллиева – доктор философии в области педагогических наук, PhD, кафедра психологии и социологии, Университет узбекского языка и литературы имени Алишера Навои; e-mail: gullijevaulduz@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7516-1853.

Оксана Геннадьевна Беленко – к.псх.н., ассоциированный профессор, Шәкәрім университет, Семей, Казахстан; e-mail: Oksanapp2005@mail.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3065-6054.

Авторлар туралы ақпарат

Милана Бауржановна Рамазанова* – «7М03101 – Психология» білім беру бағдарламасының 2 курс магистрі, Шәкәрім университеті, Семей, Қазақстан; e-mail: milanakarinaulan@gmail.com.

Юлдузхон Юлдошовна Гуллиева – педагогика ғылымдары саласындағы философия докторы, PhD, Әлішер Науаи атындағы Өзбек тілі мен әдебиеті университетінің психология және әлеуметтану кафедрасының оқытушысы; e-mail: gullijevaulduz@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7516-1853.

Оксана Геннадьевна Беленко – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Шәкәрім университеті, Семей, Қазақстан; e-mail: Oksanapp2005@mail.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3065-6054.

Information about authors

Milana Baurzhanovna Ramazanova* – 2nd-year Master's student, Educational Program «7M03101 – Psychology», Shakarim University, Semey, Kazakhstan; e-mail: milanakarinaulan@gmail.com.

Yulduzkhon Yuldoshovna Gullieva – Alisher Navoi University of Uzbek Language and Literature, PhD in Pedagogical Sciences, Department of Psychology and Sociology; e-mail: gullijevaulduz@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7516-1853.

Oksana Gennadyevna Belenko – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Shakarim University, Semey, Kazakhstan; e-mail: Oksanapp2005@mail.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3065-6054.

Поступила в редакцию 20.07.2026
Поступила после доработки 20.09.2026
Принята к публикации 22.09.2026

https://doi.org/10.53360/3135-8160-2026-3(7)-9

МРНТИ: 20.53.19

PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES FOR THE INTEGRATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO KAZAKHSTAN'S HIGHER EDUCATION SYSTEM

Y.P. Yevlampiyeva[1]*, A. Shaikhanova[2], Z.T. Semeyskaya[1]
[1]Shakarim University, Semey, Kazakhstan
[2]University of Illinois Urbana-Champaign (UIUC), Urbana-Champaign, Illinois, United States of America
*e-mail: e.evlampieva@shakarim.kz

Abstract: *This article examines the opportunities and prospects for integrating artificial intelligence (AI) into the higher education system of the Republic of Kazakhstan in the context of widespread digitalization and the transformation toward an intelligent society. It provides an analysis of both domestic and international studies on the application of AI technologies in university education and scientific research. Particular attention is given to Kazakhstan's national initiatives in this field, including the Artificial Intelligence Development Concept for 2024-2029, the AI-Sana program, and the measures being implemented to advance the digital transformation of higher education.*

Based on a theoretical and analytical analysis and an examination of the practical experience of Shakarim University, the study identifies the key directions for the integration of generative artificial intelligence into the educational process. It describes the university's AI-driven solutions and intelligent agents designed to support academic and research integrity, personalize learning, facilitate project-based and research activities, predict students' academic performance, and enhance the efficiency of university infrastructure management. The study substantiates the use of the ChatGPT Edu platform and the OySyn text similarity detection system as tools for developing digital competencies, improving the quality of educational and research content, and ensuring objective assessment of learning outcomes. The paper also highlights the risks associated with the reliability

©Y.P. Yevlampiyeva, A. Shaikhanova, Z.T. Semeyskaya, 2026