

Нормативное давление, групповая идентичность и атрибуция ответственности как факторы принятия искусственного интеллекта преподавателями высшей школы

Г. А. Пушкарь¹

¹ Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 119454, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, д. 76

Сведения об авторе:

Галина Александровна Пушкарь

e-mail: pushkar2014@yandex.ru

SPIN: 2377-0054

ORCID: 0009-0003-6304-3198

© Автор (2025).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Статья представляет собой теоретический анализ ключевых социально-психологических барьеров и ресурсов принятия технологий искусственного интеллекта (ИИ) в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Зачастую цифровая трансформация образования рассматривается как сугубо технологический процесс, однако важно в первую очередь понимать, что это социальный и психологический феномен, затрагивающий глубинные основы профессионального сообщества высшей школы. В фокусе анализа статьи находятся три взаимосвязанных конструкта: нормативное да-

вление академической среды, динамика профессиональной групповой идентичности и механизмы атрибуции ответственности в системе «человек – алгоритм». На основе синтеза положений теории социального влияния (С. Аш, С. Московичи), теории социальной идентичности (А. Тэшфел, Дж. Тернер) и теорий атрибуции и моральной ответственности возникает попытка показать, что сопротивление внедрению ИИ зачастую обусловлено не индивидуальными дефицитами компетенций, а угрозой групповой идентичности, основанной на эксклюзивности экспертного знания. Нормативное давление формальных институций (администрация вуза, профильное министерство), как правило, приводит к конформному, но ригидному принятию, в то время как информационное влияние референтных групп коллег-новаторов способствует подлинной интеграции технологий. Центральным пунктом анализа является проблема распределения ответственности, где ключевым условием принятия выступает сохранение за преподавателем роли «морального агента». Проблема атрибуции ответственности является не технической, а экзистенциально-психологической. Ее разрешение требует не столько обучения работы с ИИ, сколько проработки новых моделей профессиональной идентичности и создания четких этических рамок. Делается вывод о необходимости смещения управленческого и образовательного фокуса с технического обучения на работу с групповой динамикой, формирование новой, «гибридной» профессиональной идентичности и разработку четких этических регламентов, снимающих бремя моральной неопределенности. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются эмпирическая верификация предложенной теоретической модели, разработка методов диагностики типа профессиональной идентичности преподавателей и апробация программ психологического сопровождения, направленных на формирование готовности к цифровой трансформации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, теория социальной идентичности, нормативное давление, социальное влияние, атрибуция ответственности, профессиональная идентичность, цифровая трансформация образования

Regulatory pressure, group identity, and attribution of responsibility as factors in the acceptance of artificial intelligence by university teachers

G. A. Pushkar¹

¹ Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, 76 Vernadskogo Ave., Moscow 119454, Russia

Author:

Galina A. Pushkar

e-mail: pushkar2014@yandex.ru

SPIN: 2377-0054

ORCID: 0009-0003-6304-3198

Copyright:

© The Author (2025).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. This article presents a theoretical analysis of the key socio-psychological barriers and resources influencing the acceptance of artificial intelligence (AI) technologies by university teachers. The digital transformation of education is often viewed as a purely technological process. However, it is essential to understand that it constitutes a social and psychological phenomenon that affects the deep foundations of the professional academic community. The discussion focuses on three interrelated constructs: regulatory pressure within the academic environment, the dynamics of professional group identity, and the mechanisms of responsibility attribution in the human–algorithm system. The study integrates the social influence theory (S. Asch, S. Moscovici), social identity theory (A. Tajfel, J. Turner), attribution theory, and moral responsibility theory to demonstrate that resistance to AI integration often stems not from individual lack of competence, but from a perceived threat to group identity based on the exclusivity of expert knowledge. Regulatory pressure from administrative institutions (university administration, relevant ministry) generally leads to conformist yet rigid acceptance, whereas informational influence from referent groups of innovative colleagues promotes genuine technology integration. Particular attention is given to analyzing the issue of responsibility distribution, where a key condition for acceptance is preserving the university teacher’s role of a moral agent. The problem of attributing responsibility is not technical, but existentially-psychological. Its resolution requires not so much training in working with AI as developing new models of professional identity and creating clear ethical frameworks. The article concludes that managerial and educational focus should shift from technical training to addressing group dynamics, developing a new ‘hybrid’ professional identity, and establishing clear ethical guidelines that eliminate the burden of moral uncertainty. Promising directions for further research include the empirical verification of the proposed theoretical model, the development of methods for diagnosing the type of teachers’ professional identity, and the piloting of psychological support programs aimed at forming readiness for digital transformation.

fluence theory (S. Asch, S. Moscovici), social identity theory (A. Tajfel, J. Turner), attribution theory, and moral responsibility theory to demonstrate that resistance to AI integration often stems not from individual lack of competence, but from a perceived threat to group identity based on the exclusivity of expert knowledge. Regulatory pressure from administrative institutions (university administration, relevant ministry) generally leads to conformist yet rigid acceptance, whereas informational influence from referent groups of innovative colleagues promotes genuine technology integration. Particular attention is given to analyzing the issue of responsibility distribution, where a key condition for acceptance is preserving the university teacher’s role of a moral agent. The problem of attributing responsibility is not technical, but existentially-psychological. Its resolution requires not so much training in working with AI as developing new models of professional identity and creating clear ethical frameworks. The article concludes that managerial and educational focus should shift from technical training to addressing group dynamics, developing a new ‘hybrid’ professional identity, and establishing clear ethical guidelines that eliminate the burden of moral uncertainty. Promising directions for further research include the empirical verification of the proposed theoretical model, the development of methods for diagnosing the type of teachers’ professional identity, and the piloting of psychological support programs aimed at forming readiness for digital transformation.

Keywords: artificial intelligence, social identity theory, regulatory pressure, social influence, responsibility attribution, professional identity, digital transformation of education

Введение

Цифровая трансформация высшего образования, сопровождающаяся внедрением инструментов искусственного интеллекта (ИИ), представляет собой комплексный социально-психологический феномен, а не исключительно технологический процесс.

Преподавательское сообщество сталкивается с необходимостью фундаменталь-

ного пересмотра профессиональной идентичности и традиционных моделей педагогической деятельности (Чувгунова 2018). Теоретический анализ факторов принятия инноваций требует выхода за рамки индивидуально-личностных детерминант и обращения к социально-психологическому контексту академической среды. В данной статье предпринимается попытка системного анализа трех ключе-

вых социально-психологических факторов, детерминирующих готовность преподавателей к интеграции ИИ: нормативного давления, групповой идентичности и атрибуции ответственности.

Материалы и методы

Данная работа представляет собой теоретический анализ, основанный на синтезе положений классических и современных социально-психологических теорий. В качестве теоретико-методологической основы выступают:

- теория социального влияния (С. Московичи) для анализа механизмов нормативного давления и информационного влияния;

- теория конформности (С. Аш) и теория социального научения (А. Бандура) для различения конформного и интернализованного принятия;

- теория социальной идентичности (А. Тэшфел и Дж. Тернер) для изучения угрозы и трансформации профессиональной идентичности преподавателя;

- теория каузальной атрибуции (Г. Келли, Б. Вайнер) для анализа дилеммы моральной ответственности в системе «человек – алгоритм».

Методом исследования является системный теоретический анализ и моделирование причинно-следственных связей между выделенными социально-психологическими факторами и готовностью к принятию ИИ.

Результаты и их обсуждение

Нормативное давление: конформность или интернализация

Внедрение технологических инноваций в организационной среде связано с механизмами социального влияния. Согласно классической дихотомии, предложенной С. Московичи (Moscovici, Lage 1976), выделяются два типа социального влияния: нормативное и информационное.

Нормативное давление исходит от формальных институтов (администрация вуза, профильное министерство) и реализуется через систему директив, регламен-

тов и показателей эффективности. Его действие основано на механизме конформности, описанном С. Ашем (Аш 1984; Asch 1952), где индивид публично принимает требуемые нормы для избегания санкций или получения поощрения, без глубинной трансформации внутренних установок. В контексте внедрения ИИ такой путь приводит к ригидному принятию – формальному, поверхностному использованию технологий при сохранении внутреннего сопротивления и высокой вероятности саботажа при ослаблении контроля.

Информационное влияние, напротив, исходит из неформальной структуры сообщества. Например, от референтных групп коллег-новаторов, признанных экспертов и лидеров мнений, которые демонстрируют:

- практическую эффективность ИИ в решении конкретных профессиональных задач (например, экономию времени на проверке работ, генерацию идей для кейсов);

- способы интеграции технологий в педагогический процесс без ущерба для содержания и ценностей;

- новые возможности для профессиональной самореализации (смещение фокуса с рутины на творческие и менторские задачи).

Таким образом, сила информационного влияния заключается в предоставлении социально значимой информации об эффективности и целесообразности нововведений (Аш 1984). Информационный тип влияния ведет к интернализации новых установок, подлинному принятию и росту профессиональной самоэффективности через механизмы социального научения (А. Бандура). Ключевой психологический механизм здесь – идентификация и глубокая переработка информации. Преподаватель начинает воспринимать новую практику не как навязанную извне, а как выbranную автономно, исходя из ее объективных преимуществ и соответствия собственным профессиональным ценностям. Устойчивое принятие ИИ характеризуется гибкостью, готовностью к эксперименти-

рованию и адаптации инструментов ИИ под образовательные задачи.

Таким образом, нормативное давление и информационное влияние ведут к принципиально разным психологическим и поведенческим исходам:

- давление – конформность – внешняя мотивация – ригидное, поверхностное использование – высокий риск отката;
- влияние – интернализация – внутренняя мотивация – гибкое, осмысленное использование – устойчивость и развитие.

Следовательно, эффективная стратегия внедрения ИИ в вузе должна делать акцент на создании экосистемы информационного влияния: поддержке сообществ практиков, создании платформ для обмена успешными кейсами и легитимации авторитетными для конкретного профессионального сообщества агентами (типа «профессор-методист») новых моделей педагогической деятельности, интегрирующих ИИ. Это смещает фокус с изменения поведения на трансформацию профессиональной идентичности.

Групповая идентичность как угроза или/и трансформация как диалектика профессионального «Я» в условиях технологического вызова. Внедрение искусственного интеллекта в высшую школу представляет собой ситуацию социально-психологического (а не только технологического) переопределения границ профессиональной группы. Согласно теории социальной идентичности А. Тэшфела и Дж. Тернера, профессиональная идентичность преподавателя формируется через процессы самокатегоризации (отнесение себя к группе «профессорско-преподавательский состав») и социального сравнения (внутригрупповое «мы» и внегрупповое «они» – администрация, студенты, IT-специалисты). Технологии ИИ, вторгаясь в ядро профессиональной деятельности, нарушают устоявшиеся критерии групповой принадлежности и иерархии статусов, порождая диалектику угрозы и трансформации (Tajfel, Turner 1986).

ИИ как источник угрозы профессиональной идентичности: механизмы психологического сопротивления

Угроза групповой идентичности возникает, когда новые практики (использование ИИ, например) воспринимаются как противоречащие прототипическим признакам «хорошего преподавателя», исторически сконструированным вокруг трех основ:

- монополии на экспертно-дисциплинарное знание. ИИ оспаривает эксклюзивный доступ к знанию как основе символической власти преподавателя. Генерация контента алгоритмом провоцирует экзистенциальную тревогу (В. Франкл), связанную с обесцениванием уникального экспертного капитала, накопленного годами. Это активировывает защитные механизмы когнитивного диссонанса (Л. Фестингер), разрешаемого через такое отрицание как «ИИ не может создать ничего ценного», дискредитацию источника («это не творчество, это компиляция») или гиперболизацию собственной уникальности («только человек может понять глубину»);
- контроль над образовательным процессом и оценением. Автоматизация оценки и персонализация обучения через ИИ воспринимаются как девальвация педагогического суждения как сложного, многосоставного, основанного на большом профессиональном опыте. Это затрагивает ядро профессиональной самооценки (Бандура 2000). Преподаватель рискует превратиться из субъекта, наделенного властью суждения, в оператора системы, что может переживаться как символическое обесценивание;
- неформальный характер мастерства. Имплитное знание, педагогическая интуиция и личностно-эмоциональный контакт со студентом составляют основу профессиональной гордости и целостного профессионального «Я» (Ясперс 1997). Рационализация и алгоритмизация этих процессов через ИИ могут вызывать реакцию отчуждения от собственной деятельности, воспринимаемой теперь как набор технических операций.

ИИ как катализатор трансформации идентичности: механизмы адаптации и гибридизации.

Однако тот же технологический вызов может запустить процессы позитивной трансформации и обогащения идентичности. Это происходит через пересмотр и расширение границ группового прототипа. Можно предложить к рассмотрению следующие треки:

- от «транслятора знаний» к «куратору цифровых сред». Происходит рефрейминг профессиональной роли. Ценностью становится не монополия на информацию, а способность к ее критическому отбору, верификации, интеграции и смысловому структурированию в условиях информационной избыточности. Формируется такая новая компетенция, которую можно обозначить как «цифровая критика», что усиливает, а не ослабляет когнитивный статус преподавателя;

- от «инструктора» к «интерпретатору данных и наставнику». ИИ, беря на себя рутинный анализ данных успеваемости, высвобождает время для глубинной педагогической работы: индивидуального трекинга развития, мотивационного коучинга, формирования метакогнитивных навыков. Это позволяет вернуться к исконной, но часто утраченной в бюрократизированной системе роли ментора-наставника, что усиливает личностно-смысловую составляющую идентичности.

- от «индивидуального мастера» к «сетевому метапартнеру». Использование ИИ часто требует междисциплинарного взаимодействия с методистами, программистами, data-специалистами, что демонтирует жесткие групповые границы и ведет к формированию гибридной идентичности на стыке дисциплин. Это способствует толерантности к неопределенности и открытости новому опыту как формированию новых черт группового прототипа.

Атрибуция ответственности: дилемма морального агента в условиях цифровой трансформации

Внедрение инструментов искусственного интеллекта в высшее образование ак-

туализирует фундаментальную психологическую проблему – перераспределение ответственности в системе «человек – алгоритм». Преподаватель сталкивается не только с технологическим вызовом, но и с глубокой моральной дилеммой, затрагивающей ядро его профессиональной идентичности.

Суть моральной дилеммы заключается в конфликте между двумя базовыми потребностями:

- потребностью в профессиональной эффективности (стремление использовать современные инструменты для оптимизации труда и повышения качества образования);

- потребностью в сохранении моральной автономии и профессионального самоуважения (страх утраты контроля, делегирования этически нагруженных решений алгоритму и, как следствие, обесценивание экспертной роли).

С психологической точки зрения данная дилемма порождает когнитивный диссонанс (Фестингер 2018), который разрешается через механизмы каузальной атрибуции (Г. Келли) как процесса поиска причин событий и определения степени ответственности за них (Келли 1984).

Психологические механизмы атрибуции ответственности в контексте ИИ:

- атрибуция контроля и агентности: преподаватель бессознательно задается вопросами о том, кто реально контролирует процесс – он или алгоритм, кто является агентом действия – он как пользователи ли ИИ как исполнитель. Согласно теории атрибуции Б. Вайнера (Weiner 1986) индивидуумы склонны искать причины успехов и неудач либо во внутренних (собственные усилия, компетенции), либо во внешних факторах (сложность задач, случай, действия других). В случае ошибки ИИ (например, некорректно сгенерированный контент или предвзятая оценка чего-либо) возникает искушение сделать внешнюю атрибуцию основополагающей, возложив вину на несовершенство алгоритма. Однако и это не снимает моральной ответственности с преподавателя как куратора

процесса, что и порождает дилемму двойной атрибуции, где технология виновата, но отвечать будет человек;

– угроза моральной идентичности. Профессия преподавателя исторически связана с ценностями просвещения, заботы и личной ответственности за студента (Сулейманова, Магомедова 2023). Делегирование этих функций алгоритму воспринимается как отчуждение моральной агентности, то есть способности действовать в соответствии с ценностями и нести за это ответственность. Ригидное профессиональное «Я» сопротивляется этому, интерпретируя использование ИИ как отступничество от педагогических идеалов;

– металлические модели распределения ответственности. Для снижения когнитивного диссонанса преподаватели могут бессознательно выстраивать модели, позволяющие интегрировать ИИ в профессиональную деятельность без угрозы для идентичности.

Рассмотрим ключевые модели:

– инструментальная модель, где алгоритм атрибутируется как пассивный инструмент, лишенный агентности, вся ответственность сохраняется за преподавателем;

– коллегиальная модель, в которой ответственность распределяется по аналогии с человеческими ролями: алгоритм как ассистент выполняет рутинную работу, финальное решение и этический контроль остаются за человеком в его руководящей роли;

– партнерская модель признает агентность алгоритма как экспертной системы, а ответственность за смысловую и этическую интерпретации рекомендаций ИИ возлагается на преподавателя.

Для формирования адаптивной ментальной модели необходимо соблюдение нескольких условий, связанных с сохранением роли «морального агента» за преподавателем на всех этапах взаимодействия со студентом, с четким нормативным закреплением зон ответственности через внутривузовские этические кодексы и регламенты с разграничением области конт-

роля за алгоритмом (скорость, объем обработки информации/запроса) и за преподавателем (содержательная верификация контента ИИ, этические аспекты, персональная коммуникация), с формированием «гибридной идентичности», интегрирующей цифровую компетентность в традиционный образ педагога-профессионала, где важным становится восприятие использования ИИ не как угрозы, а как современное расширение педагогического мастерства.

Таким образом, проблема атрибуции ответственности является не технической, а экзистенциально-психологической. Ее решение требует не столько обучения работы с ИИ, сколько проработки новых моделей профессиональной идентичности и создания четких этических рамок, снимающих бремя моральной неопределенности и позволяющих преподавателю оставаться субъектом своей профессиональной деятельности.

Выводы

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Принятие ИИ преподавателями высшей школы детерминировано комплексом социально-психологических факторов, выходящих за рамки индивидуальных компетенций.

2. Нормативное давление формальных институций приводит к конформному, но ригидному принятию, в то время как информационное влияние референтных групп коллег-новаторов способствует конгруэнтной (подлинной, настоящей) интеграции технологий через механизмы интернализации и социального научения.

3. Ключевым барьером на пути принятия ИИ является угроза профессиональной групповой идентичности, основанной на эксклюзивности экспертного знания и контроле над образовательным процессом.

4. Условием преодоления сопротивления является формирование гибридной профессиональной идентичности, интегрирующей ИИ в качестве инструмента

усиления позиции преподавателя как эксперта, а также разработка четких этических регламентов, разграничивающих зоны ответственности человека и алгоритма, снимающих груз моральной ответственности за неочевидный выбор и укрепляющих профессиональный суверенитет педагога.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются эмпирическая верификация предложенной теоретической модели, разработка методов диагностики типа профессиональной идентичности преподавателей и апробация программ психологического сопровождения, направленных на формирование готовности к цифровой трансформации.

Литература

- Аш, С. (1984) Влияние группового давления на модификацию и искажение суждений. В кн.: Г. М. Андреева (ред.). *Современная зарубежная социальная психология*. М.: Изд-во МГУ, с. 196–200.
- Бандура, А. (2000) *Теория социального научения*. СПб.: Евразия, 320 с.
- Келли, Г. (1984) Процесс каузальной атрибуции. В кн.: Г. М. Андреева (ред.). *Современная зарубежная социальная психология*. М.: Изд-во МГУ, с. 127–137.
- Сулейманова, Р. В., Магомедова, З. Ш. (2023) Роль педагога в формировании духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 116 № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PDMN623.pdf> (дата обращения 15.09.2025).
- Фестингер, Л. (2018) *Теория когнитивного диссонанса*. М.: Э, 251 с.
- Чувгунова, О. А. (2019) Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность преподавателя вуза: диагностика и развитие. *Открытое образование*, т. 23, № 3, с. 49–61. DOI: 10.21686/1818-4243-2019-3-49-61
- Ясперс, К. (1997) *Общая психопатология*. М.: Практика, 1053 с.
- Asch, S. E. (1952) *Social Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 646 p. DOI:10.1037/10025-000
- Moscovici, S., Lage, E. (1976) Studies in social influence IV: Minority influence in a context of original judgments. *European Journal of Social Psychology*, vol. 6, no. 4, pp. 483–498.
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1986) The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worchel, W. G. Austin (eds.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall, pp. 7–24.
- Weiner, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 304 p.

References

- Asch, S. E. (1952) *Social Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 646 p. DOI:10.1037/10025-000 (In English)
- Asch, S. (1984) Vliyanie gruppovogo davleniya na modifikatsiyu i iskazhenie suzhdenij [The influence of group pressure on the modification and distortion of judgments]. In: G. M. Andreeva (ed.). *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya [Modern foreign social psychology]*. Moscow: MGU Publ., pp. 196–200. (In Russian)
- Bandura, A. (2000) *Teoriya sotsial'nogo naucheniya [Social learning theory]*. Saint Petersburg: Evraziya Publ., 320 p. (In Russian)
- Chuvgunova, O. A. (2019) Informatsionno-kommunikatsionno-tekhnologicheskaya kompetentnost' prepodavatelya vuza: diagnostika i razvitie [Information and communication technology competence of a university teacher: diagnosis and development]. *Otkrytoe obrazovanie — Open Education*, vol. 23, no. 3, pp. 49–61. DOI: 10.21686/1818-4243-2019-3-49-61 (In Russian)

- Festinger, L. (2018) *Teoriya kognitivnogo dissonansa [The theory of cognitive dissonance]*. Moscow: E Publ., 251 p. (In Russian)
- Jaspers, K. (1997) *Obshchaya psikhopatologiya [General psychopathology]*. Moscow: Praktika Publ., 1053 p. (In Russian)
- Kelly, G. (1984) Protsess kauzal'noj atributsii [The process of causal attribution]. In: G. M. Andreeva (ed.). *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya [Modern foreign social psychology]*. Moscow: MGU Publ., pp. 127–137. (In Russian)
- Moscovici, S., Lage, E. (1976) Studies in social influence IV: Minority influence in a context of original judgments. *European Journal of Social Psychology*, vol. 6, no. 4, pp. 483–498. (In English)
- Suleimanova, R. V., Magomedova, Z. Sh. (2023) Rol' pedagoga v formirovanii dukhovno-nravstvennykh tsennostej studencheskoj molodezhi [The role of the teacher in the formation of spiritual and moral values of student youth]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and psychology*, vol. 11, no. 6. [Online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/33PDMN623.pdf> (accessed 15.09.2025). (In Russian)
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1986) The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worchel, W. G. Austin (eds.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall, pp. 7–24. (In English)
- Weiner, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 304 p. (In English)