

Научная статья

УДК 37.015.3:004.8

DOI: 10.18384/3033-6414-2026-3-140-153

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ ПРИ РАБОТЕ С ГЕНЕРАТИВНЫМИ НЕЙРОСЕТАМИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ЭКСТЕРНАЛЬНОЙ АТРИБУЦИИ К ОСОЗНАННОМУ УПРАВЛЕНИЮ

**Серебряков М. Н.**

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: nirmailbox@list.ru

Поступила в редакцию 24.02.2026

После доработки 25.03.2026

Принята к публикации 26.03.2026

### Аннотация

**Цель.** Теоретическое обоснование психолого-педагогического механизма трансформации внешнего локуса контроля во внутренний при работе с генеративными нейросетями в художественно-педагогическом образовании.

**Методы.** В основе исследования – теоретический анализ и синтез положений психологических теорий, определяющих динамику локуса контроля, а также методы интерпретации и моделирования.

**Результаты.** Разработана трёхэтапная модель трансформации локуса контроля (экстернальная атрибуция – кризис компетентности – осознанное управление), опирающаяся на диалектическую логику и динамику когнитивного, деятельностного и мотивационно-смыслового измерений.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Предложен подход интеграции нейросетей в художественно-педагогическое образование с учётом психологических механизмов, определяющих траекторию освоения указанной технологии. Сформулированы педагогические рекомендации для реализации данного подхода.

**Ключевые слова:** генеративные нейросети, локус контроля, художественно-педагогическое образование, цифровые инструменты, экстернальная атрибуция

**Для цитирования:** Серебряков М. Н. Трансформация локуса контроля при работе с генеративными нейросетями в художественно-педагогическом образовании: от экстернальной атрибуции к осознанному управлению // Психологические науки. 2026. № 3. С. 140–153. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-3-140-153>

Scientific research article

## TRANSFORMATION OF THE LOCUS OF CONTROL WHEN WORKING WITH GENERATIVE NEURAL NETWORKS IN ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION: FROM EXTERNAL ATTRIBUTION TO INFORMED MANAGEMENT

**M. Serebryakov**

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus*

*e-mail: nirmailbox@list.ru*

*Received by the editorial office 24.02.2026*

*Revised by the author 25.03.2026*

*Accepted for publication 26.03.2026*

### **Abstract**

**Aim.** To provide a theoretical substantiation of the psychological and pedagogical mechanism of transforming external locus of control into internal one when working with generative neural networks in art and pedagogical education.

**Methodology.** The research is based on a theoretical analysis and synthesis of the principles of psychological theories that determine the dynamics of locus of control, as well as on the methods of interpretation and modelling.

**Results.** A three-stage model of locus of control transformation (external attribution – competence crisis – conscious management) has been developed. It is grounded in dialectical logic and the dynamics of cognitive, activity-based, and motivational-meaning dimensions.

**Research implications.** An approach to integrating neural networks into art and pedagogical education is proposed, considering the psychological mechanisms that determine the trajectory of mastering this technology. Pedagogical recommendations for implementing this approach are formulated.

**Keywords:** generative neural networks, locus of control, art and pedagogical education, digital tools in art, external attribution

**For citation:** Serebryakov, M. N. (2026). Transformation of the Locus of Control When Working with Generative Neural Networks in Art and Pedagogical Education: From External Attribution to Informed Management. In: *Psychological Sciences*, 3, 140–153. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-3-140-153>

### **ВВЕДЕНИЕ**

Генеративные нейросети стремительно интегрируются в художественно-педагогическое образование, открывая принципиально новые инструменты для творчества [1; 2; 3; 4]. Однако их внедрение сопровождается рисками, которые до настоящего времени остаются недостаточно осмысленными. Парадоксальным образом технология, созданная для расширения творческих возможностей, в образовательной практике может способствовать развитию у студентов внеш-

него локуса контроля, влекущего за собой зависимость от нейросетей, выученную беспомощность и обесценивание собственной роли в творческом процессе.

В психологической науке накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, позволяющий анализировать важные аспекты затронутой проблемы. Исследования локуса контроля (Дж. Роттер), сфера-специфичного локуса контроля (К. Уоллстон), каузальной атрибуции (Б. Вайнер), самоэффективности (А. Бандура) и самодетерминации

(Э. Деси, Р. Райан) создают фундамент для понимания того, как человек объясняет успехи и неудачи в работе с новыми технологиями. Труды, посвящённые психологическим защитами (Н. Мак-Вильямс) и совладающему поведению (Р. Лазарус, Н. Хаан), позволяют интерпретировать проблемные аспекты освоения генеративных нейросетей как адаптивную реакцию на изменяющуюся творческую среду. Вместе с тем в современных исследованиях, как правило, рассматриваются либо общие закономерности взаимодействия человека с нейросетями, либо узкоинструментальные аспекты подготовки специалистов. В контексте художественно-педагогического образования, где будущий педагог-художник должен не только сам овладеть технологией, но и в перспективе сопровождать освоение генеративных нейросетей своими учениками, возникает необходимость переосмысления, синтеза и адаптации имеющихся теоретических подходов для решения специфических прикладных задач.

Художественно-педагогическое образование имеет ряд особенностей, значимых для проектирования процесса освоения генеративных нейросетей. Ключевой результат подготовки здесь не просто инструментальное владение технологией, а формирование профессиональной идентичности, в которой цифровой инструмент интегрируется в целостную систему художественного мышления и педагогической позиции. Художественная деятельность по своей природе ориентирована на авторскую уникальность, что делает особенно острой проблему сохранения субъектности в условиях взаимодействия с алгоритмическими инструментами.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью минимизировать указанные выше риски, возникающие при интеграции генеративных нейросетей в художественно-педагогическое образование, и недостаточной разработанностью механизма их преодоления.

Цель исследования – теоретическое обоснование психолого-педагогического механизма трансформации внешнего локуса контроля во внутренний при работе с генеративными нейросетями в художественно-педагогическом образовании. Объектом исследования является динамика локуса контроля обучающихся в процессе освоения генеративных нейросетей в художественно-педагогическом образовании; предметом – закономерности и этапы трансформации внешнего локуса контроля во внутренний в указанном процессе. Задачи исследования:

1) проанализировать феномен неоптимальной интерпретации студентом собственной роли в процессе генерации изображений как специфической для работы с нейросетями экстернальной атрибуции;

2) построить психолого-педагогическую модель, отражающую этапы и условия перехода от внешнего к внутреннему локусу контроля;

3) сформулировать рекомендации, способствующие формированию у студентов внутреннего локуса контроля при работе с генеративными нейросетями в художественно-педагогическом образовании.

Теоретико-методологическую основу исследования составили диалектические законы развития, а также положения теорий локуса контроля, каузальной атрибуции, самоэффективности, самодетерминации, концепций психологических защит и совладающего поведения. В работе применены методы теоретического анализа, синтеза, интерпретации и моделирования.

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН НЕОПТИМАЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТУДЕНТОМ СВОЕЙ РОЛИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ГЕНЕРАТИВНЫМИ НЕЙРОСЕТАМИ**

Центральным понятием исследования выступает локус контроля – введённая Дж. Роттером характеристика диспозиционных личностных особенностей,

раскрывающая способы интерпретации причин успехов и неудач [5]. По мнению К. Уоллстона, можно выделить *сфера-специфичный локус контроля* (domain-specific locus of control), который не является универсальной чертой личности, а зависит от конкретной сферы жизни и может проявляться по-разному в различных видах деятельности [6; 7]. В контексте настоящей работы интерес представляет не столько общий локус контроля личности, сколько его операциональное наполнение применительно к работе с генеративными нейросетями. Человек может обладать внутренним локусом в привычных, хорошо освоенных видах творчества (например, в акварели), но при столкновении с принципиально новой технологией у него может сформироваться сфера-специфичный внешний локус контроля. В работе с генеративными нейросетями внешний локус контроля проявляется в убеждении студента, что результат генерации определяется преимущественно свойствами алгоритма: «нейросеть сама создаёт творческие работы», «результат зависит от неё». Внутренний локус контроля, напротив, выражается в позиции «я управляю нейросетью, которая является инструментом для реализации моего художественного замысла». Трансформация локуса контроля в настоящей статье рассматривается как процесс изменения сфера-специфичной позиции студента, целевым ориентиром которого является переход к внутреннему локусу, проявляющемуся в устойчивой интернальной атрибуции успехов и неудач при работе с генеративными нейросетями.

Психологическая сложность освоения генеративных нейросетей во многом обусловлена их специфическими свойствами: результаты генерации на начальном этапе очень нестабильны (за удачным изображением может последовать череда неудач даже при идентичном запросе), а связь между действием пользователя и итоговым визуальным продуктом оста-

ётся непрозрачной. Эта непредсказуемость создаёт благоприятную почву для закрепления неоптимальных паттернов интерпретации, что может быть проанализировано через взаимодействующие теоретические подходы [8].

Так, с позиции теории каузальной атрибуции Б. Вайнера, важную роль в объяснении успехов и неудач играет восприятие их причин как недостаточно стабильных и контролируемых («сегодня получилось, завтра – нет»; «от меня мало что зависит»). Такое сочетание может порождать у студента ощущение принципиальной непредсказуемости инструмента и обесценивать усилия по его освоению.

В свою очередь, теория самоэффективности А. Бандуры позволяет понять, как эта ситуация подрывает основные источники веры в собственную компетентность [9]. Собственный опыт успеха не ведёт к росту самоэффективности, так как успех атрибутируется как случайный, а наблюдение за другими теряет силу примера: талантливый художник может испытывать трудности, тогда как человек, далёкий от искусства, получает впечатляющий результат. Такие примеры разрушают привычные представления о связи между мастерством и результатом работы. Возникает замкнутый круг: экстернальная атрибуция не способствует росту самоэффективности, дефицит которой может закреплять склонность студента к объяснению своих неудач в работе с нейросетями внешними причинами.

Проблема указанного замкнутого круга может дополняться нежелательными мотивационными тенденциями. В соответствии с теорией Э. Деси и Р. Райана внутренняя мотивация возникает при удовлетворении потребностей в автономии (ощущении себя источником деятельности) и компетентности (чувстве эффективности) [10]. Взаимодействие с нейросетями может фрустрировать их: автономию – из-за непрозрачности алгоритма (студент не видит чёткой связи между действием и результатом), компе-

тентность – из-за нестабильности генераций (успех не создаёт устойчивого ощущения мастерства). В этом случае снижается внутренняя мотивация, ощущение субъектности; экстернальная атрибуция становится когнитивным оформлением этих изменений.

Возникновению и закреплению экстернальной атрибуции при работе с генеративными нейросетями могут способствовать и защитные механизмы [11]. Будучи адаптивными по своей природе, психологические защиты помогают студенту освоиться в ситуации неопределённости, сохранить самоуважение при столкновении с трудностями, которые часто неосознанно связываются с внешними причинами [12]. Такой же вектор атрибуции может задавать дефицит стратегий совладающего поведения (копинга), описанных Р. Лазарусом осознанных, целенаправленных усилий по управлению ситуацией [13; 14]. Н. Хаан подчёркивала, что в отличие от ригидных защит, совладание предполагает гибкость и ориентацию на реальность [15]. При освоении нейросетей отсутствие продуктивных копинг-стратегий (например, поиска информации, экспериментирования, обращения за помощью) в сочетании с закреплением защитных реакций усиливает экстернальную атрибуцию и затрудняет переход к осознанному управлению инструментом. Нежелательным следствием такого развития взаимодействия студента с нейросетями может стать формирование феномена выученной беспомощности, описанного М. Селигманом [16].

Важно отметить, что развитие генеративных нейросетей не стоит на месте: современные инструменты (ControlNet, LoRA и другие) предоставляют художнику расширенные возможности структурного управления изображением. Однако психологическая проблема, анализируемая в статье, сохраняет свою актуальность и в этом новом контексте. Более того, усложнение инструментария может усиливать экстернальную атрибуцию у

студентов: обилие «рычагов управления» при отсутствии понимания их внутренней логики лишь закрепляет ощущение работы с «чёрным ящиком».

Таким образом, локус контроля определяет траекторию взаимодействия студента с технологией: при внутреннем локусе нейросети становятся инструментом профессионального развития и реализации художественного замысла; при внешнем – возникает риск подмены: студент начинает использовать возможности алгоритма как «удобную» альтернативу необходимости собственного развития. Особенности каузальной атрибуции, формирования самооэффективности, мотивации, психологических защит, копинг-стратегий могут существенно влиять на трансформацию локуса контроля, либо способствуя движению к осознанному управлению, либо фиксируя студента в позиции выученной беспомощности. Чтобы обеспечить эффективное освоение студентом новых цифровых инструментов, необходимо понять, как именно происходит трансформация локуса контроля и где располагаются «развилки» – моменты, в которых возникают риски отклонения процесса в сторону неоптимальной интерпретации студентом собственной роли в процессе генерации изображений.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ**

Для теоретического обоснования механизма трансформации локуса контроля при работе с генеративными нейросетями разработана психолого-педагогическая модель, отражающая этапы и условия перехода от внешнего локуса к внутреннему. В основе модели – универсальные законы диалектики, задающие логику развития указанного процесса. В контексте трансформации локуса контроля при работе с генеративными нейросетями источником перехода от исходного качественного состояния к целевому

является накопление и разрешение противоречий. На первом этапе студент приобретает опыт взаимодействия с инструментом, что порождает несоответствие между стремлением к стабильному успеху и неспособностью устойчиво воспроизводить желаемый результат в условиях преобладания экстернальной атрибуции. Обострение этого противоречия составляет содержание второго этапа – кризиса компетентности, который выступает «развилкой»: далее происходит либо закрепление внешнего локуса контроля и формирование выученной беспомощности, либо, при благоприятных условиях, запуск качественной перестройки атрибутивных стратегий. Третий этап определяется достижением нового качества – внутреннего локуса контроля, проявляющегося в способности к осознанному управлению генерацией и, в перспективе, к педагогической рефлексии этого опыта. Описанная динамика носит не линейный, а циклический, спиралеобразный характер: прохождение через кризис и выход на новый уровень не исключают возможности возвратов к прежним стратегиям при столкновении с принципиально новыми задачами, однако каждый такой возврат происходит уже на ином витке развития субъектности.

Содержательная характеристика этапов опирается на динамику трёх взаимосвязанных измерений, выделенных на основе проведённого теоретического анализа. Когнитивное измерение отражает характер атрибуции – от объяснения результатов исключительно внешними факторами (случайность, свойства алгоритма) к устойчивой интернальной позиции, связывающей успех с собственными действиями и проверкой гипотез. Деятельностное измерение фиксирует эволюцию стратегий взаимодействия с нейросетью: от хаотичного перебора вариантов к целенаправленному экспериментированию, системному накоплению опыта и, далее, к способности транслировать этот опыт другим. Мотивационно-

смысловое измерение описывает трансформацию субъектной позиции студента: от ситуативного интереса и делегирования авторства алгоритму – через кризис компетентности и пересборку идентичности – к устойчивой внутренней мотивации и оформлению педагогической позиции как части профессионального этоса. Каждый из представленных ниже этапов представляет собой закономерную конфигурацию описанных измерений, а их последовательность задаёт траекторию перехода от экстернальной атрибуции к осознанному управлению.

**Этап 1. Экстернальная атрибуция (исходное состояние).** Первый этап характеризуется дефицитом опыта работы с нейросетями; преобладанием внешнего локуса контроля: успех приписывается возможностям алгоритма («нейросеть делает всё сама»), неудача – его несовершенству («нейросеть недостаточно эффективна»). Студент не воспринимает себя как автономного субъекта деятельности; значительная часть субъектности делегируется алгоритму. Психологические защиты на этом этапе выполняют адаптивную функцию: защищают самооценку, снижают ответственность за неудачу [17]. Мотивация преимущественно обусловлена ориентацией на возможность получить быстрый результат без достаточного интереса к процессу генерации.

Студент начинает экспериментировать, изменяет промпты, параметры генерации, модели. В связи с недостаточным опытом эти попытки носят случайный характер, не опираются на понимание особенностей алгоритма и не всегда сопровождаются глубоким рефлексивным анализом. Обратная связь от инструмента воспринимается фрагментарно: удачная генерация вызывает кратковременный всплеск интереса, но атрибутируется экстернально («повезло»); неудача усиливает убеждение в непредсказуемости нейросети. На этом этапе происходит накопление противоречий между эпизодическим позитивным опытом («иногда получает-

ся!») и преобладающей экстернальной атрибуцией, которая этот опыт частично обесценивает. Психологические защиты становятся более ригидными, возникает риск формирования выученной беспомощности. В мотивационной сфере может появляться интерес к процессу экспериментирования как таковому.

**Этап 2. Кризис компетентности («развилка»).** Этот этап является определяющим для всей траектории трансформации локуса контроля. Студент сталкивается с необходимостью не разовой, а воспроизводимой и управляемой генерации. Спонтанного экспериментирования и «везения» становится недостаточно. Возникает осознание того, что стихийный перебор вариантов не всегда ведёт к предсказуемому результату. Это осознание порождает дискомфорт: привычная стратегия (попробовать несколько вариантов, выбрать лучший) рассматривается как недостаточно эффективная. Проявляется фрустрация потребности в компетентности; студент переживает состояние, которое можно назвать «кризисом компетентности»: прежние знания, умения, навыки (чувство цвета, композиции, владение материалом) в работе с нейросетями не обеспечивают нужный результат, а новые ещё не сформированы. Уровень самооффективности падает. Этот этап является зоной наибольшего риска: именно здесь происходит либо закрепление внешнего локуса контроля («нейросети – это лотерея, управлять ими невозможно») и выученной беспомощности, либо, при наличии поддерживающих условий, запуск принципиально иной стратегии, раскрытой далее.

**Этап 3. Переход к осознанному управлению и педагогической рефлексии (целевое состояние).** Ключевой индикатор положительной динамики в разрешении накопившихся противоречий – движение от хаотического перебора вариантов к осознанному выдвижению и проверке гипотез о связи промпта и визуального результата. Этот переход может быть

спровоцирован разными обстоятельствами: помощью педагога, который задаёт вопрос «а что именно ты изменил и что получилось?»; случайным обнаружением устойчивой закономерности («каждый раз, когда я пишу это слово, изображение становится более фактурным»); сравнением собственных генераций с чужими и попыткой воспроизвести стиль или приём. Формируется гипотеза: «если я сделаю А, то с высокой вероятностью получу Б». Психологически этот момент является поворотным, поскольку студент получает опыт предсказуемого, ожидаемого влияния на результат. Успех атрибутируется уже не экстернально («повезло»), а связывается с собственным действием («я сделал – я получил»). Процесс экспериментирования становится интересен сам по себе. Осознанный подход к генерации способствует развитию навыков целенаправленного построения композиции и поиска цветовых решений генерируемого изображения. Важно отметить, что формирование инструментальной гипотезы – это циклический процесс, в котором каждая успешная проверка укрепляет веру в собственную способность управлять, а каждая неудача, будучи правильно проинтерпретированной, становится материалом для уточнения гипотезы.

Далее отдельные, ситуативные инструментальные гипотезы начинают складываться в систему. Студент не только понимает, какие именно формулировки, параметры или референсы с высокой вероятностью приведут к желаемому визуальному результату, но и способен комбинировать их для решения сложных, многосоставных художественных задач. Важнейшим механизмом на этом этапе выступает накопление положительного опыта управления и его рефлексивное присвоение. Каждый успешный случай предсказуемого влияния на результат не просто фиксируется, но интерпретируется как подтверждение собственной компетентности. Атрибуция успеха становится преимущественно интерналь-

ной: «Я смог реализовать свой замысел, используя нейросеть как инструмент». Неудачи на этом этапе воспринимаются как информация для уточнения стратегии («мне необходимо переформулировать запрос», «следует выбрать иную модель», «здесь нужна постобработка»). Повышается уровень творческой самоэффективности. Происходит трансформация идентичности: студент начинает воспринимать себя не как «пользователя нейросетей», а как художника, владеющего специфическим, сложным, но поддающимся управлению инструментом.

Выход на качественно новый уровень, принципиально значимый именно в контексте подготовки педагога-художника, определяется генерализацией внутреннего локуса контроля: студент не сомневается, что способен управлять генеративными нейросетями для решения широкого круга художественных задач, включая те, с которыми он ранее не сталкивался. Более того, он способен переносить освоенные стратегии атрибуции и саморегуляции на новые инструменты и технологии. Однако специфика педагогической подготовки требует от него не только личной эффективности, но и способности к осознанной рефлексии собственного пути трансформации. На этом этапе студент способен анализировать свои исходные защитные паттерны и понимать их адаптивную природу, реконструировать логику перехода от экстеральной атрибуции к интернальной, вербализовать те условия и приёмы, которые помогли ему этот переход осуществить. Только пройдя через все этапы трансформации и осознав их содержание, будущий педагог-художник сможет эффективно сопровождать своих учеников, распознавая у них проявления экстеральной атрибуции, защитных реакций и выученной беспомощности.

Предложенная модель позволяет преодолеть упрощённое представление о трансформации локуса контроля как прямолинейном движении «от внешнего

к внутреннему». Она фиксирует ключевые узлы этого движения и сфокусирована на оптимальной траектории развития, которую призваны обеспечить указанные далее рекомендации.

### **ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ, РАЗРАБОТАННЫЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ**

Понимание сложной, циклической и многомерной динамики открывает возможности для проектирования рекомендаций по формированию психолого-педагогических условий, обеспечивающих оптимальное прохождение каждого этапа трансформации локуса контроля. Предлагаемые рекомендации выведены из описанной выше модели и учитывают те механизмы, которые на соответствующем этапе выступают либо драйверами, либо барьерами развития субъектности.

На исходном этапе основная задача заключается не в том, чтобы немедленно «исправить» внешний локус контроля студента, а в том, чтобы создать условия, в которых экстеральная атрибуция перестанет быть единственной психологически безопасной стратегией. Целесообразна легитимация права на непонимание. Преподавателю следует акцентировать внимание на том, что объективным свойством нейросетей является лишь частичная предсказуемость результата генерации. Такой подход снижает актуальность защитных механизмов, поскольку студент получает разрешение не знать и не уметь все сразу. Если преподаватель не скрывает своих проб и ошибок, комментирует свои гипотезы («я попробую так, потому что это повлияет на цветовое решение»), студент получает поведенческий образец рационального отношения к неудачным генерациям.

К шагам в сторону преодоления экстеральной атрибуции можно подтолкнуть студента посредством диалогического обучения [18], через смещение фокуса вопросов. Вместо «каков результат генерации?» можно спросить: «Что ты хо-

тел получить?», «Что ты сделал?», «Каков твой результат?», «В чём разница между замыслом и результатом?». Это не прямое опровержение внешнего локуса, а мягкое, но последовательное возвращение студенту авторства.

Уместной также представляется организация микроуспеха и его рефлексивное присвоение студентом. Преподавателю следует проектировать учебные задания таким образом, чтобы вероятность получения эстетически приемлемого результата с первой попытки была достаточно высокой (например, можно использовать проверенные промпты в качестве стартовой точки для модификации). При этом ключевым является не сам успех, а его атрибутивная интерпретация. После получения удачной генерации педагогу целесообразно инициировать анализ: «Что именно ты изменил по сравнению с исходным промптом?», «Как ты думаешь, какое слово повлияло на появление этого эффекта?». Это переводит успех из разряда «случайности» в разряд «результата действия».

Следует также подталкивать студента к интерпретации неудач как информации о границах применимости гипотезы, закреплять формулу: «Это не сработало – что мы узнали?»

Ключевая рекомендация на начальном этапе освоения нейросетей – исключение или ограничения по времени неструктурированного, хаотичного экспериментирования. Оно скорее вредно, чем полезно, поскольку спонтанные пробы без рефлексии усиливают ощущение непредсказуемости.

На втором этапе преподавателю целесообразно «легитимировать» ощущение дефицита компетентности студента, которое, по сути, выступает индикатором его развития. Такой подход снижает остроту защит, а также вероятность формирования «иллюзорной атрибуции» – приписывания себе результата, достигнутого преимущественно нейросетью [19].

Необходимо также переопределить критерии компетентности. Студент может оценивать себя по старым критериям (отсутствие ошибок), которые в работе с нейросетями не всегда уместны. Компетентность следует определять через способность анализировать неудачу, выдвигать гипотезы и модифицировать стратегию. Это возвращает студенту ощущение контроля в ситуации, где контроль над результатом (в традиционном смысле) действительно ограничен, но контроль над процессом исследования – возможен и развиваем.

Предлагаемые студенту задания целесообразно выводить из жёсткой системы оценивания и использовать форматы работы, где фиксируется не результат генерации, а количество и качество сформулированных гипотез. Это ослабляет перфекционистские установки и создаёт пространство для безопасного экспериментирования.

На третьем этапе важно создать условия, которые помогут закрепить опыт предсказуемого влияния на результат. Это может быть фиксация успешных стратегий по схеме «замысел – действие – результат – рефлексивный комментарий» (промпт-журнал, список успешных приёмов и т. п.).

Также уместным является придание работе исследовательского характера: не просто сделать изображение, а проверить, как изменение одного параметра влияет на результат, сравнить модели генерации, воспроизвести чужой стиль. Это превращает работу с нейросетями из «производства картинок» в исследовательскую деятельность, что резко повышает внутреннюю мотивацию и укрепляет интернальную атрибуцию: «Я тот, кто открывает закономерности».

Важно сформировать у студента понимание того, что не существует единственно верного промпта или универсального алгоритма; есть более или менее эффективные стратегии, которые каждый вырабатывает сам исходя из собственного

художественного языка и задач. Это условие принципиально важно для будущего педагога-художника, поскольку закладывает установку на индивидуализацию инструментов, а не на их догматическую трансляцию.

Закреплению внутреннего локуса контроля может способствовать усложнение и комбинирование задач. Важно, чтобы студент перешёл от отдельных изолированных приёмов к их синтезу для решения многосоставных художественных задач. Это требует уже не просто воспроизведения найденной закономерности, а её гибкого применения в новых контекстах.

Внимание также следует уделить побуждению студента к анализу собственной траектории развития в работе с нейросетями. Ретроспективная рефлексия не только закрепляет интернальную позицию, но и формирует метакогнитивный ресурс, который впоследствии позволит будущему педагогу эмпатично и точно сопровождать аналогичные трансформации у своих учеников. Рефлексивные практики являются уместными и в контексте этических вопросов, связанных с использованием нейросетей [20; 21].

Эффективной формой работы представляется инициирование преподавателем ситуаций, в которых студент будет выступать в роли консультанта для сокурсников: помогать сформулировать промпт, объяснять, почему мог не сработать тот или иной запрос, рекомендовать модели или параметры. Эта позиция «знающего» резко усиливает интернальную атрибуцию, поскольку студент вынужден вербализовать и тем самым окончательно присвоить собственные стратегии. Для будущего педагога-художника такой опыт является прямым прообразом его будущей профессиональной деятельности. Возможно также моделирование педагогических ситуаций. Студенту можно предложить кейсы, в которых описаны проявления экстернальной атрибуции, защитных реакций или выученной беспомощности у гипотетических учени-

ков. Задача будущего педагога – спрогнозировать возможные риски и предложить адекватные условия поддержки. Педагогическая и ценностно-смысловая рефлексия позволит будущему педагогу-художнику выйти на уровень осознания не только «как», но и «зачем» формировать внутренний локус контроля у своих учеников.

Изложенные рекомендации представляют собой один из возможных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения процесса освоения будущими педагогами-художниками генеративных нейросетей. Они могут быть дополнены или скорректированы с учётом конкретных образовательных контекстов.

## ОБСУЖДЕНИЕ

Предложенная модель позволяет по-новому взглянуть на проблему интеграции генеративных нейросетей в художественно-педагогическое образование. В профессиональной среде нередко можно встретить полярные оценки влияния этих инструментов: они рассматриваются либо как драйвер развития творческих способностей студентов, либо как фактор, подменяющий самостоятельную художественную деятельность и тормозящий становление профессионала. Представленная модель показывает, что за полярными оценками влияния нейросетей стоят реальные, но различные траектории освоения инструмента, и позволяет понять, какие факторы определяют движение по оптимальному или негативному пути. Модель объясняет, почему возникают проблемы: исходная экстернальная атрибуция, закрепляясь на этапе кризиса, ведёт к формированию внешнего локуса контроля и обесцениванию собственной роли в творческом процессе.

Новизна предложенного подхода заключается, во-первых, в самом ракурсе рассмотрения проблемы – через призму трансформации локуса контроля, что

позволяет перевести дискуссию из плоскости «полезно/вредно» в плоскость анализа психологических механизмов, определяющих траекторию освоения технологии. Во-вторых, модель учитывает специфику художественно-педагогического образования, где результат работы с нейросетью неразрывно связан с развитием авторского замысла, художественного вкуса и профессиональной идентичности будущего педагога-художника. На основе модели сформулированы практические рекомендации, направленные на создание психолого-педагогических условий, способствующих прохождению студентом оптимальной траектории.

Реализация указанных рекомендаций позволяет прогнозировать следующие качественные изменения в подготовке будущих педагогов-художников. В когнитивном измерении – переход от представления о нейросети как о «чёрном ящике» к пониманию её как управляемого инструмента, освоение принципов формулирования запросов для реализации собственного художественного замысла. В деятельностном измерении – выход стратегий работы с нейросетью за рамки учебных заданий: от самостоятельной генерации изображений к проектированию учебных ситуаций для будущих учеников. В мотивационно-смысловом измерении – трансформация идентичности от «пользователя нейросети» к «художнику, владеющему цифровым инструментом», а затем к «педагогу-художнику», способному сопровождать становление субъектности ученика.

Описанные изменения не являются автоматическим следствием внедрения нейросетей. Они достигаются только при целенаправленном создании психолого-педагогических условий, дифференцированных по этапам трансформации локуса контроля.

Разработанная модель не претендует на универсальность. За рамками анализа остались индивидуально-типологические особенности студентов, характер

учебной группы и институциональные условия, которые могут существенно влиять на описанную динамику. Вместе с тем отдельные компоненты модели могут быть адаптированы для других направлений профессиональной подготовки. Этапы трансформации локуса контроля (экстернальная атрибуция – кризис компетентности – осознанное управление) описывают логику освоения сложных технологий, где результат не является полностью предсказуемым. Механизмы кризиса компетентности (фрустрация потребностей в автономии и компетентности, ригидизация защит, падение самоэффективности) имеют общепсихологическую природу. Поэтому рекомендации, связанные с поддержкой студента на этапе кризиса (легитимация сомнения, переопределение критериев компетентности, переориентация с результата на процесс исследования), могут быть адаптированы для технических, естественно-научных, юридических и иных направлений подготовки. При этом специфически художественно-педагогические элементы модели (интеграция нейросетей в художественный замысел, формирование педагогической рефлексии как компонента профессиональной идентичности) требуют содержательной переработки при переносе в иные образовательные контексты.

Эти ограничения задают направления для дальнейших исследований, которые могут быть направлены на эмпирическую проверку модели и разработку диагностического инструментария для определения этапа трансформации локуса контроля, на котором находится студент.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое теоретическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Феномен неоптимальной интерпретации студентом своей роли во взаимодействии с генеративными нейросетями обусловлен сфера-специфичным внешним локусом контроля, закреплению

которого способствуют нестабильность результатов генерации. Теоретический анализ показал, что данный феномен может быть объяснён через взаимодополняющие механизмы каузальной атрибуции (восприятие причин как нестабильных и неконтролируемых), снижения самооэффективности, фрустрации потребностей в автономии и компетентности, а также психологических защит и дефицита продуктивных копинг-стратегий.

2. Разработанная психолого-педагогическая модель описывает трансформацию локуса контроля как циклический, спиралеобразный процесс, включающий три этапа: исходное состояние с преобладанием экстернальной атрибуции, кризис компетентности («развилка») и переход к осознанному управлению и педагогической рефлексии. Содержательная характеристика этапов раскрыта через ди-

намику когнитивного, деятельностного и мотивационно-смыслового измерений, что позволяет фиксировать качественные изменения в позиции студента по отношению к инструменту.

3. На основе модели сформулированы рекомендации, направленные на создание психолого-педагогических условий, способствующих формированию у студентов внутреннего локуса контроля при работе с генеративными нейросетями. Рекомендации дифференцированы по этапам трансформации и включают: легитимацию сомнения и возвращение авторства (этап 1), поддержку в кризисе через переопределение критериев компетентности (этап 2), закрепление интернальной позиции через исследовательский характер деятельности, ретроспективную рефлексию и позицию консультанта (этап 3).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грушевская В. Ю. Развитие креативности через визуализацию идей в нейросетях // Информатика и образование. 2025. Т. 40, № 3. С. 41–49. DOI: 10.32517/0234-0453-2025-40-3-41-49.
2. Artificial Intelligence in Fine Arts: A Systematic Review of Empirical Research / A. Oksanen, A. Cvetkovic, N. Akin, R. Latikka, J. Bergdahl, Y. Chen, N. Savela // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2023. Vol. 1, № 2. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.chbah.2023.100004.
3. Овсянникова О. А. Применение искусственного интеллекта в художественном образовании // Традиции и инновации в музыкальном и художественном образовании: теория и практика: сборник материалов Международной конференции, посвящённой 65-летию создания музыкально-педагогического факультета (Екатеринбург, 12 декабря 2024 года). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2025. С. 269–277.
4. Empowering Student Learning in Higher Education with Generative AI Art Applications: A Systematic Review / W. Rong, G. Li, Y. Zhang, X. Feng // Information. 2025. Vol. 16, № 12. URL: <https://www.mdpi.com> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.3390/info16121070.
5. Editorial: Locus of Control: Antecedents, Consequences and Interventions Using Rotter's Definition / S. Nowicki, Y. Iles-Caven, A. Kalechstein, J. Golding // Frontiers in Psychology. 2021. № 12. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.698917.
6. Wallston K. A., Strudler Wallston B., DeVellis R. Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales // Health Education Monographs. 1978. Vol. 6, № 2. P. 160–170. DOI: 10.1177/109019817800600107.
7. Tsuda A., Tanaka Y., Matsuda E. Locus of Control, Personality Correlates of // The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Hoboken: Wiley, 2020. № 4. P. 225–229. DOI: 10.1002/9781119547174.ch225.
8. Щербаков С. В. Современная психология атрибуции. Вологда: Инфра-Инженерия, 2026. 72 с.
9. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective on Human Nature. New Jersey: Wiley, 2023. 213 p. DOI: 10.1002/9781394259069.
10. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. NY: Guilford Press, 2017. 756 p. DOI: 10.1521/978.14625/28806.

11. Zhou J., Lu Y., Chen Q. GAI Identity Threat: When and Why Do Individuals Feel Threatened? // *Information & Management*. 2024. Vol. 61, № 8. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.im.2024.104093.
12. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ. В. Снигура. М.: Класс, 2021. 592 с.
13. Lazarus R. S. The Role of Emotion-Coping Strategies and How They Change over the Life Span // *Handbook of Emotion, Adult Development, and Aging*. San Diego: Academic Press, 1996. P. 289–306. DOI: 10.1016/B978-012464995-8/50017-0.
14. A longitudinal examination of appraisal, coping, stress, and mental health in students: A cross-lagged panel network analysis / B. Spataru, I. R. Podina, B. T. Tulbure, L. P. Maricutoiu // *Stress and Health*. 2024. Vol. 40, № 5. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1002/smi.3450.
15. Naan N. Coping and Defending: Processes of Self-Environment Organization. NY: Academic Press, 1977. 346 p. DOI: 10.1016/C2013-0-10809-4.
16. Селигман М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь / пер. с англ. А Лисицыной. М.: Альпина Паблишер, 2022. 544 с.
17. Кошечкин Д. М., Беловол Е. В. Взаимосвязь локуса контроля и механизмов психологической защиты. Обзор исследований // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2025. Т. 14, № 3А. С. 94–100.
18. Король А. Д., Бушманова Е. А. Искусственный интеллект в зеркале образования: проблема диалога // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34, № 2. С. 125–135. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135.
19. Павленко С. А. Человеческий фактор в эпоху искусственного интеллекта: кризис самоопределения и поиск новой идентичности // *Человеческий фактор: Социальный психолог*. 2025. № 4 (56). С. 102–109.
20. Aler Tubella A., Mora-Cantalops M., Nieves J. C. How to Teach Responsible AI in Higher Education: Challenges and Opportunities // *Ethics and Information Technology*. 2024. Vol. 26, № 1. URL: <https://link.springer.com/article> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1007/s10676-023-09733-7.
21. Leonard N. Entanglement Art Education: Factoring ARTificial Intelligence and Nonhumans into Future Art Curricula // *Art Education*. 2020. Vol. 73, № 4. P. 22–28. DOI: 10.1080/00043125.2020.1746163.

## REFERENCES

1. Grushevskaya, V. Yu. (2025). Developing Creativity through Idea Visualisation in Neural Networks. In: *Computer Science and Education*, 40 (3), 41–49. DOI: 10.32517/0234-0453-2025-40-3-41-49 (in Russ.).
2. Oksanen, A., Cvetkovic, A., Akin, N., Latikka, R., Bergdahl, J., Chen, Y. & Savela, N. (2023). Artificial Intelligence in Fine Arts: A Systematic Review of Empirical Research. In: *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1 (2). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.chbah.2023.100004.
3. Ovsyannikova, O. A. (2025). Application of Artificial Intelligence in Art Education. In: *Traditions and Innovations in Music and Art Education: Theory and Practice: Proceedings of the International Conference Dedicated to the 65<sup>th</sup> Anniversary of the Establishment of the Faculty of Music and Pedagogics (Ekaterinburg, December 12, 2024)*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University publ., pp. 269–277 (in Russ.).
4. Rong, W., Li, G., Zhang, Y. & Feng, X. (2025). Empowering Student Learning in Higher Education with Generative AI Art Applications: A Systematic Review. In: *Information*, 16 (12). URL: <https://www.mdpi.com> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.3390/info16121070
5. Nowicki, S., Iles-Caven, Y., Kalechstein, A. & Golding, J. (2021). Editorial: Locus of Control: Antecedents, Consequences, and Interventions Using Rotter's Definition. In: *Frontiers in Psychology*, 12. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.698917.
6. Wallston, K. A., Strudler Wallston, B. & DeVellis, R. (1978). Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. In: *Health Education Monographs*, 6 (2), 160–170. DOI: 10.1177/109019817800600107.

7. Tsuda, A., Tanaka, Y. & Matsuda, E. (2020). Locus of Control, Personality Correlates of. In: *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Hoboken: Wiley publ., 4, 225–229. DOI: 10.1002/9781119547174.ch225.
8. Shcherbakov, S. V. (2026). *Modern Psychology of Attribution*. Vologda: Infra-Engineering publ. (in Russ.).
9. Bandura, A. (2023). *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective on Human Nature*. New Jersey: Wiley publ. DOI: 10.1002/9781394259069.
10. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press. DOI: 10.1521/978.14625/28806.
11. Zhou, J., Lu, Y. & Chen, Q. (2024). GAI Identity Threat: When and Why Do Individuals Feel Threatened? In: *Information & Management*, 61 (8). URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.im.2024.104093.
12. McWilliams, N. (2021). *Psychoanalytic Diagnostics: Understanding Personality Structure in the Clinical Process*. Moscow: Klass publ. (in Russ.).
13. Lazarus, R. S. (1996). The Role of Emotion-Coping Strategies and How They Change over the Life Span. In: *Handbook of Emotion, Adult Development, and Aging*. San Diego: Academic Press, pp. 289–306. DOI: 10.1016/B978-012464995-8/50017-0.
14. Spataru, B., Podina, I. R., Tulbure, B. T. & Maricutoiu, L. P. (2024). A Longitudinal Examination of Appraisal, Coping, Stress, and Mental Health in Students: A Cross-Lagged Panel Network Analysis. In: *Stress and Health*, 40 (5). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1002/smi.3450.
15. Haan, N. (1977). *Coping and Defending: Processes of Self-Environment Organization*. New York: Academic Press. DOI: 10.1016/C2013-0-10809-4.
16. Seligman, M. (2022). *How to Learn Optimism: Change Your View of the World and Your Life*. Moscow: Alpina Publisher publ. (in Russ.).
17. Koshechkin, D. M. & Belovol, E. V. (2025). The Relationship between Locus of Control and Psychological Defense Mechanisms. A Research Review. In: *Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research*, 14, 3A, 94–100 (in Russ.).
18. Korol, A. D. & Bushmanova, E. A. (2025). Artificial Intelligence in the Mirror of Education: The Problem of Dialogue. In: *Higher Education in Russia*, 34 (2), 125–135. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135 (in Russ.).
19. Pavlenko, S. A. (2025). The Human Factor in the Age of Artificial Intelligence: The Crisis of Self-Determination and the Search for a New Identity. In: *Human Factor: Social Psychologist*, 4 (56), 102–109 (in Russ.).
20. Aler Tubella, A., Mora-Cantallos, M. & Nieves, J. C. (2024). How to Teach Responsible AI in Higher Education: Challenges and Opportunities. In: *Ethics and Information Technology*, 26 (1). URL: <https://link.springer.com/article> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1007/s10676-023-09733-7.
21. Leonard, N. (2020). Entanglement Art Education: Factoring ARTificial Intelligence and Nonhumans into Future Art Curricula. In: *Art Education*, 73, 4, 22–28. DOI: 10.1080/00043125.2020.1746163.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Серебряков Михаил Николаевич (г. Минск) – кандидат психологических наук, доцент кафедры художественно-педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка;

ORCID: 0009-0002-3633-5438; e-mail: nirmailbox@list.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Mihail N. Serebryakov (Minsk) – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Art and Pedagogical Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank;

ORCID: 0009-0002-3633-5438; e-mail: nirmailbox@list.ru