



приоритет2030⁺

Научный редактор

М.А. Чумакова

УКРЕПЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

3 том доклада

«Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека»

УКРЕПЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

**Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)**

Стратегический проект «Успех и самостоятельность
человека в меняющемся мире»

УКРЕПЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

3 том доклада

«Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок
в области укрепления человека»

Научный редактор

М.А. Чумакова



приоритет2030[^]

Электронное издательство «Эгитас»
Москва, 2022

УДК 331.56, 159.923.5
ББК 87.526.6, 88.3
Ч90

Научный редактор

Чумакова Мария Алексеевна, руководитель департамента психологии факультета социальных наук.

Авторский коллектив

Чумакова Мария Алексеевна, руководитель департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ (введение, глава 2);

Кускова Ольга Евгеньевна, стажер-исследователь Центр нейроэкономики и когнитивных исследований НИУ ВШЭ (глава 1);

Монахова Элиана, стажер-исследователь Центр нейроэкономики и когнитивных исследований НИУ ВШЭ (глава 1);

Ключарев Василий Андреевич, ведущий научный сотрудник Международная лаборатория социальной нейробиологии НИУ ВШЭ (глава 1);

Шестакова Анна Николаевна, директор Института когнитивных нейронаук НИУ ВШЭ (глава 1);

Старовойтенко Елена Борисовна, профессор центра фундаментальной и консультативной персонологии департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ (глава 2);

Петровский Вадим Артурович, профессор центра фундаментальной и консультативной персонологии департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ (глава 2);

Леонтьев Дмитрий Алексеевич, заведующий международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ (глава 3);

Золотарева Алена Анатольевна, доцент департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ (глава 3);

Лебедева Анна Александровна, доцент департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ (глава 3);

Пашенко Тарас Валерьевич, ведущий эксперт, заведующий лабораторией проектирования содержания образования Института образования НИУ ВШЭ (глава 4);

Орел Екатерина Алексеевна, старший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования НИУ ВШЭ (глава 4).

Рецензент

Федоренко Елена Юрьевна, декан Факультета менеджмента в сфере образования, руководитель программы «Образовательные проекты: управление и предпринимательство»-Московской высшей школы социальных и экономических наук, кандидат психологических наук, доцент.

ISBN 978-5-00204-887-8 (серия)
ISBN 978-5-00204-890-8 (том)

© Национальный
исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Институт образования, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	6
Глава 1. Современные подходы и технологии усиления устойчивости к восприятию дезинформации.....	8
1. Дезинформация в медиапространстве.....	9
2. Исследования факторов психологической устойчивости к дезинформации	13
3. Новые методы исследования устойчивости к дезинформации.....	17
Заключение.....	26
Список использованной литературы	28
Глава 2. Развитие и оценка критического мышления в контексте восприятия информации с неопределенным эпистемическим статусом.....	38
1. Информация с неопределенным эпистемическим статусом	38
2. Основные подходы к операционализации критического мышления в контексте оценки информации	42
3. Формирование навыков критического мышления для работы с информацией с неопределенным эпистемическим статусом	50
4. Современные инструменты оценки критического мышления и навыков работы с информацией с неопределенным эпистемическим статусом	57
Список использованной литературы	61
Глава 3. Возможности индивидуального действия по поддержке психологического благополучия	67
Введение	67
1. От личностного потенциала к психологическому благополучию	70

2. Вклад личности в благополучие.....	73
3. Способы поддержки психосоматического благополучия	77
Список использованной литературы	85

Глава 4. Технологии развития индивидуальных психических ресурсов для укрепления субъектности91

1. Эффективность психологических интервенций в повышении психологического благополучия.....	93
2. Проблематизация конструирования психологических интервенций для укрепления субъектности.....	100
3. Модели «Я»: потенциалы развития и укрепления «Я» субъектности	106
Заключение.....	118
Список использованной литературы: разделы 1 и 2	119
Список литературы: раздел 3	122

Заключение126

ВВЕДЕНИЕ

Расширение возможностей человека на индивидуальном уровне является вызовом современности в связи с уплотняющейся временной перспективой и стремительно меняющимися условиями жизни. В современной парадигме конструктивизма человек уже не рассматривается как состоявшаяся данность, а мыслится как развивающийся и расширяющийся индивидуальный проект. Этот методологический поворот ставит перед наукой о человеке новые задачи, связанные не только с исследованием принципов и механизмов функционирования организма и психики, но и с исследованием горизонтов потенциального развития всех их аспектов и компонентов. И если телесная организация человека имеет материальные ограничения, то его психофизиологические и психические возможности потенциально представляются намного более гибкими и расширяемыми.

Ситуация в мире, высокий уровень неопределенности жизни и очень плотный информационный поток, являющийся систематическим стрессовым фактором, предъявляют новые требования к способам работы человека с поступающей информацией. В XXI веке информационный поток характеризуется не только существенно возросшими объемами, но и возросшим уровнем «зашумления». Средства массовой информации, социальные сети и медиа, мессенджеры и т. п. перенасыщены недостоверной, искаженной или откровенно манипулятивной информацией, что создает новую когнитивную задачу — самостоятельное различение «вредной» и «полезной» информации. В представленном тексте мы подходим к научному осмыслению данной задачи с точки зрения двух направлений: через установление психофизиологических механизмов, лежащих в основе распознавания ложной информации, и через анализ инструментов оценки и развития критического мышления. Систематический анализ литературы

в рамках этих направлений показывает как рост актуальности подобных исследований, так и перспективы исследовательских и прикладных разработок в данной области.

Параллельно с ростом актуальности проблемы различения качества информации также в современном развитом мире растет запрос на обеспечение не только материального, но и психосоциального благополучия человека. Этот запрос находит свое отражение в увеличении бюджетов развитых стран, выделяемых в рамках здравоохранения на поддержку ментального здоровья граждан, во внимании СМИ к проблематике эмоциональных состояний и в признании эмоциональных переживаний и травм не менее значимыми, чем физические увечья, в контексте юриспруденции. Забота об эмоциональном и ментальном состоянии человека ведет к появлению новых теоретических и практических моделей, описывающих разные компоненты здоровья и благополучия и инструменты (технологии) их поддержки и развития. В представленном тексте мы фокусируемся на концепте психологического благополучия и рассматриваем его в двух аспектах: со стороны возможных действий субъекта по поддержанию психологического благополучия и со стороны существующих верифицированных технологий, направленных на повышение психологического благополучия.

ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ УСИЛЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ К ВОСПРИЯТИЮ ДЕЗИНФОРМАЦИИ

О. Е. Кускова, Э. Монахова, А. Н. Шестакова, В. А. Ключарев

Реалии современного мира таковы, что человек постоянно окружен растущим объемом информации и вынужден искать новые способы эффективной ориентации в ней. Различный медиаконтент, в том числе фейковые новости, может оказывать значительное влияние на восприятие информации, формирование и трансформацию взглядов и убеждений широкой аудитории. Такое воздействие медиа также может быть использовано для манипуляции общественным мнением и намеренного введения в заблуждение. Возникает ряд закономерных вопросов: можно ли противостоять влиянию дезинформации и медиа? В чем заключается психологическая устойчивость к восприятию фейковых новостей? Каковы эффективные стратегии фиксирования манипуляций в информационном поле и их обхода? И есть ли технологии, позволяющие анализировать степень психологической устойчивости к дезинформации? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо обратить внимание на различные аспекты психологии и психофизиологии восприятия информации.

В данном разделе проанализированы результаты исследований факторов, оказывающих влияние на степень подверженности дезинформации. Нами также рассмотрено, как способы мышления, склонность к анализу информации, наличие релевантных знаний и психологические особенности человека связаны со степенью доверия фейковым новостям и дипфейкам. Кроме того, рассмотрены примеры использования инструментальных нейрокогнитивных подходов, таких как метод вызванных потенциалов и анализ межсубъектных корреляций по электроэнцефалогра-

фическим измерениям для изучения степени вовлеченности в просмотр фейковой информации и ее связь с индивидуальной устойчивостью к восприятию манипулятивного медиаконтента. Использование нейрокогнитивных подходов открывает новые перспективы для изучения воздействия на человека дезинформации и способов формирования устойчивости к ее восприятию.

1. ДЕЗИНФОРМАЦИЯ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

Особенности дезинформации и ее влияние на психологическое благополучие человека.

Всплеск общественного и научного интереса к теме распространения ложной информации в медиапространстве произошел в 2016 году в связи с политическими событиями в США и ряде других стран [1]. Пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 также привела к новому витку обсуждений опасности фейков и степени их влияния на широкую аудиторию [2]. Развитие технологий и появление новых форматов медиаконтента, рост популярности социальных сетей как среды активного распространения достоверных новостей и фейков, увеличение времени потребления различных форматов медиа — все это связано с распространением дезинформации и требует исследований в контексте благополучия человека в новой информационной среде.

В общем смысле *дезинформацию* можно определить как ложную или неточную информацию, созданную целенаправленно с намерением ввести в заблуждение [3]. Именно намерение и цели создателей информационного контента отличают разные типы дезинформации, например фейковые новости или публикации в «желтой» прессе, от мисинформации (англ. «*misinformation*») — ложной информации, которая появляется и распространяется по ошибке, например, из-за неточности перевода с другого

языка или недостаточной верификации фактов, без осознания авторами того, что эта информация не соответствует действительности [4, 5].

Фейковые новости (фейки, англ. «*fake news*») — это сфабрикованная информация, которая имитирует содержание новостных средств массовой информации по форме, но не по организационному процессу или намерению [6]. Фейковые новости могут различаться по степени искажения информации: от некорректного представления реальных событий до создания полностью сфабрикованных альтернативных фактов [7]. При этом фейковый контент может быть представлен в разных форматах: статьи и посты в социальных сетях, традиционные фото- и видеорепортажи или материалы с применением дипфейк-технологий (англ. «*deepfake*») — синтеза видео- и аудиоформатов, которые в связи с развитием нейронных сетей становятся все более популярным и востребованным методом преобразования внешности и голоса человека, вплоть до создания полностью сфабрикованных, но очень реалистичных материалов [8].

Характерные элементы фейковых новостей — это полное отсутствие или некорректность аргументации, а также отсутствие ссылок на источники информации или же ссылки на поддельные источники, например выдуманных экспертов или несуществующие исследования [7]. Однако главной особенностью фейковых новостей, способствующей их воздействию на аудиторию, является их эмоциональная составляющая. Часто дезинформация представлена в упрощенной, эмоциональной, иногда даже шокирующей форме, которая притягивает и удерживает внимание аудитории [9, 3]. Фейковые новости в формате заметок и статей, имитирующих реальные новости по стилистическому оформлению, могут быть написаны в более нейтральной тональности, чтобы не вызвать подозрений у читателей, однако и в таком случае они апеллируют к эмоциям [7]. Так, например, одной из манипулятивных стратегий фейковых новостей является подмена когнитивной эмоциональной составляющей, что провоцирует

стереотипное эмоциональное реагирование на содержание фейка [10].

Дипфейк-технологии как новейший формат дезинформации — это технически усовершенствованная и более реалистичная вариация стандартных фейков, используемая для подмены лица и голоса при помощи нейронных сетей и алгоритмов машинного обучения. До недавнего времени количество создаваемых дипфейков и степень их реализма были ограничены отсутствием соответствующих технических инструментов и решений, а также необходимых знаний в данной области: процесс создания дипфейка был достаточно сложным и требовал много времени, опыта и сил. На сегодняшний день подмена лиц и голосов при помощи искусственного интеллекта происходит гораздо проще и быстрее благодаря доступности больших данных и развитию техники машинного обучения, позволяющих избежать ручного редактирования дипфейков и крупных затрат на их производство [11]. В результате были созданы многочисленные программы и приложения в открытом доступе (например, ZAO, FaceSwar и FaceApp), которые могут быть использованы для создания дипфейк-изображений и видео, даже если создатель не обладает опытом в данной области. Что касается аудиодипфейков, подделывать голоса также стало проще благодаря технологиям речевого синтеза и конвертации голоса [12].

Формат материала, в котором содержится дезинформация, может влиять на характер воздействия такой информации на потребителей, поэтому разные форматы требуют разных методов исследования. Так, например, фейковые видеоматериалы, особенно содержащие дипфейки, могут производить более сильное впечатление на зрителей, чем контент в форме новостных или аналитических статей, так как они представляют собой сочетание визуального и аудиального сопровождения [13]. Визуальная и слуховая дезинформация использует «эвристику реализма» (англ. *«realism heuristic»*) [14] — феномен, связанный с тем, что люди с большей вероятностью поверят изображениям, видео- и аудиозаписям, а не тексту, как

более правдивым отражениям происходящих в реальности событий [15]. С другой стороны, фейки в формате коротких новостных заметок требуют минимальных временных затрат на прочтение, поэтому могут распространяться быстрее, чем видеоматериалы [7].

Масштабы воздействия дезинформации точно не установлены. Отдельные исследования демонстрируют, что в социальных сетях ложная информация распространяется быстрее, чем правдивая, и достигает большего количества потребителей контента [16, 17]. Исследователи связывают этот феномен именно с эмоциональной реакцией пользователей на дезинформацию. Однако причины, по которым люди доверяют фейкам, и причины, по которым они решают поделиться непроверенными данными и подозрительной информацией, не всегда совпадают [18, 19]. Так, отмечается, что зачастую люди распространяют информацию не из-за вовлеченности или интереса к ней, а из-за невнимательности [3].

Воздействие дезинформации может вести к потенциально опасным и вредоносным последствиям в разных сферах, в частности в политике, экономике и здравоохранении. Например, в контексте пандемии COVID-19 распространение фейков о самом заболевании и вакцинации связывают со склонностью к непроверенному лечению и отказу от вакцинации [20]. Кроме того, последствием широкого распространения дезинформации в медиапространстве является снижение доверия к медиа для одних демографических групп и рост доверия к определенным политическим институтам для других [21].

Помимо социальных и политических последствий влияния фейковой информации, есть и психологические последствия. С ними связан, например, феномен «дивиденда лжеца» (англ. *«the liar's dividend»*) [22], который означает, что дезинформация, в частности дипфейк-материалы, может полностью перевернуть представление человека об истине в отношении конкретной

личности или явления [23]. Кроме того, исследования показывают, что увиденный или прочитанный фейк может стать ложным воспоминанием о никогда не происходившем в действительности событии (англ. «*misinformation effect*») [24]. Более того, даже при последующем разоблачении фейка люди продолжают верить этому воспоминанию [25, 18, 26].

Кроме того, влияние дезинформации связано также с так называемым эффектом «иллюзорной правды» (англ. «*illusory truth effect*»), при котором более правдивой кажется уже известная информация, та, что встречалась прежде [27, 28, 29], даже если она совершенно неправдоподобна [30]. Таким образом, простой просмотр заголовков фейковых новостей, например, в социальных сетях или фоновое прослушивание недобросовестных новостных каналов может привести к появлению доверия этой информации в будущем, даже если заголовки и новости выглядят и звучат неправдоподобно.

Негативные последствия распространения ложной информации особенно значимы, когда такую информацию воспринимают как истину, когда ей доверяют и под ее воздействием меняют собственное мнение. Поэтому одним из ключевых направлений исследований является выявление факторов, способствующих снижению уровня доверия дезинформации в разных ее форматах.

2. ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ К ДЕЗИНФОРМАЦИИ

Доверие различным медиа, способы мышления и медиаграмотность, восприятие фейковой информации, в том числе дипфейков, соответствующих или не соответствующих внутренним установкам наблюдателя.

Подверженность влиянию дезинформации связана с характеристиками самой ложной информации: ее убедительностью, непротиворечивостью,

аргументацией; с техническими приемами и форматами представления ложной информации [31]; а также с различными социальными факторами [32]. Например, чтобы проверить достоверность новостной заметки, необходимо иметь доступ к разным источникам информации. Если на законодательном уровне медиаконтент ограничен представлением только одной государственной позиции, а инакомыслие преследуется, говорить об индивидуальной устойчивости к ложной информации фактически не имеет смысла. Только в условиях свободного доступа к информации можно действительно исследовать факторы, влияющие на устойчивость к дезинформации.

Однако опросы показывают, что даже в ситуации, когда у населения не ограничен доступ к разным источникам информации и есть доступ к независимым медиа, только от 6% до 16% пользователей обращаются к независимым источникам [33]. Кроме того, данные опросов свидетельствуют о том, что значительная доля респондентов испытывает затруднения в определении, насколько достоверна получаемая ими информация [34, 17].

Разные группы населения подвержены влиянию ложной информации в разной степени. Так, например, согласно данным, приверженцы консервативных политических взглядов в США во время выборной кампании в 2016 году чаще заходили на сайты с фейковыми новостями, чем приверженцы демократических взглядов [3], причем в целом консервативные взгляды часто ассоциируются с большей подверженностью дезинформации [35, 36]. Однако такая статистика может существенно отличаться в разных культурных контекстах, и связь политических взглядов, идеологии и степени доверия фейкам прослеживается не во всех странах [37, 3]. Кроме того, исследователи отмечают, что идеология и религиозные взгляды скорее влияют на выбор источников и процесс поиска информации, но не на непосредственное восприятие дезинформации [38, 9].

Уровень образования — другой демографический фактор, который связывают со степенью доверия фейкам [39]: предполагается, что уровень образования является важным показателем когнитивной сложности, который положительно коррелирует с уровнем скептицизма и предвзятости в отношении потребляемого контента, вне зависимости от того, соответствует ли этот контент внутренним установкам человека, истинный он или ложный. Однако есть исследования, опровергающие такую взаимосвязь уровня образования и степени доверия фейкам [40].

Более надежным фактором, коррелирующим с подверженностью дезинформации, является возраст: пожилые люди более склонны доверять фейковым новостям [41, 42, 40]. Однако причины усиления влияния возраста на подверженность дезинформации могут быть разные: снижение когнитивных способностей, социальная изоляция [43] или невысокий уровень владения технологиями [17]. Также предполагается, что молодежь менее впечатлительна при знакомстве с новым контентом, тогда как пожилые люди склонны реагировать на сенсационную и шокирующую информацию более эмоционально, склонны к спонтанным и поспешным выводам [44, 45].

Что касается индивидуальных психологических факторов устойчивости к воздействию дезинформации, то можно выделить два основных направления, в которых сегодня проводятся исследования. Первое направление — это исследования влияния политической мотивации и соответствие информации внутренним установкам человека. Люди склонны больше доверять тем источникам информации, которые соответствуют им в идеологическом плане [46, 47, 48]. Это значит, что информация оценивается по принципу конгруэнтности существующим убеждениям, ценностям и внутренним установкам [49, 50, 51, 52]. В частности, люди с большей вероятностью поверят новости, которая совпадает с их внутренними установками, вне зависимости от того, действительно ли данный контент является правдивым [53, 54], и, соответственно, существует более высокий шанс,

что такой информацией поделятся в социальных сетях [55]. Кроме того, политические симпатии (англ. *«partisanship»*) могут влиять на восприятие фейков. Исследования показывают, что идентификация себя с определенной политической партией ведет к появлению предубеждений, которые неосознанно влияют на восприятие, память и принятие решений [56]. Так, например, люди склонны запоминать и дольше помнить ту ложную информацию, которая согласуется с их политической идентичностью [57, 58].

Однако не все исследователи согласны с тем, что *политическая мотивация* является главным фактором подверженности влиянию дезинформации. Даже наоборот, есть некоторые подтверждения того, что люди более внимательны при анализе поступающей информации, когда дело касается близкой их воззрениям политики [3], и политические симпатии играют роль лишь при отборе потребляемой и распространяемой информации [59].

Вторым направлением исследований является выявление когнитивных способностей и разных типов мышления, связанных с восприятием информации. При оценке достоверности и надежности воспринимаемого контента важную роль играет уровень аналитического мышления и критической оценки воспринимаемой информации и тех форм, в которых она подается. Соответствующие исследования показали, что люди, обладающие высоким уровнем аналитического мышления, с меньшей вероятностью поверят фейковой новости и смогут отличить правду от фальсификации вне зависимости от того, соответствует ли информация их внутренним установкам и убеждениям [53, 60, 61]. Те же, кто склонны воспринимать информацию интуитивно или эмоционально, без тщательного анализа и рефлексии, более склонны доверять фейковым новостям [62].

Согласно классическим теориям дуального процесса мышления (англ. *«dual-process theories»*), восприятие информации и даже принятие решений не всегда происходят за счет тщательного рационального обдумывания,

но происходят скорее поверхностно [63]. Оценивание ситуации на основе первого впечатления, интуиции и эмоционального восприятия чрезвычайно важно в ситуации большого объема информации, в которой надо быстро выделить главное. Однако в контексте распространения фейковых новостей такое восприятие не всегда ведет к верной оценке контента, в том числе и потому, что фейки часто специально воздействуют на эмоции. Восприятие же аффективной информации происходит быстро и часто не подразумевает сфокусированного внимания [62].

В этом контексте большое значение как фактор устойчивости к фейкам приобретает уровень эмоционального интеллекта — способности рефлексировать эмоциональный контент, связывать его с общим контекстом материала, а также понимать и регулировать собственные эмоции, связанные с воспринимаемой информацией [64]. Эксперименты демонстрируют, что люди с более высоким эмоциональным интеллектом легче определяют фейковый контент, однако пока нет прямых доказательств, что это связано также с высоким уровнем критического мышления [64].

Таким образом, несмотря на то, что исследования факторов индивидуальной устойчивости к дезинформации проводятся, необходимы также комплексные исследования, которые могли бы связать разные факторы в единую картину восприятия фейкового медиаконтента. Поэтому представляется целесообразным применение методов нейронаук, когнитивной психологии и медиакommunikаций в рамках одного исследования влияния дезинформации на восприятие и ее связь с индивидуальными особенностями личности.

3. НОВЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ К ДЕЗИНФОРМАЦИИ

Применение электроэнцефалографии для изучения воздействия дезинформации на человека: анализ межсубъектных корреляций и парадигма компонента N400 в зависимости от конгруэнтности внутренним уста-

новкам. Проблемы и перспективы когнитивных исследований в контексте усиления устойчивости к дезинформации в различных форматах.

Большинство психологических исследований факторов индивидуальной устойчивости к дезинформации связаны с быстрым распространением фейков в социальных сетях, поэтому их фокус — на умении людей определять, где новость настоящая, а где фейковая, на основании оценивания заголовков новостных заметок, часто представленных в экспериментах в форме постов в социальных сетях [65, 53, 66, 67, 36, 60, 29] или новостных сообщений, или политических заявлений [28, 68].

Однако, помимо успешного разграничения правды и лжи, необходимы исследования того, что происходит в процессе восприятия дезинформации, особенно когда речь идет о длительных форматах, в частности видео- и аудиоматериалах, в том числе с применением дипфейк-технологии, которые сочетают в себе разные типы манипуляций и средств воздействия.

Особенностью фейков в видеоформате является способность вовлекать зрителя в историю, воздействуя как визуальными средствами, так и аудиальными. Сочетание модальностей позволяет создавать чувство погружения в нарратив [69]. Социальные психологи используют метафору путешествия, «переноса» (англ. *«transportation»*), объясняя механизмы убедительной силы повествования. Мелани Грин и Тимоти Брок [70] определяют «перенос» как погружение в историю, в мир, очерченный этой историей. «Перенос» — это ментальный процесс, который включает в себя три компонента: внимание, воображение и эмоции [71]; и может происходить независимо от того, является ли нарратив вымышленным или нет [72, 70]. Движимый фокусом внимания, работой воображения и активацией эмоционального отклика на историю, читатель вовлекается в повествование.

Строгого определения вовлеченности не существует, но в контексте нейробиологии принято говорить об «эмоционально нагруженном вни-

мании» [73]. Такая концепция близка понятию вовлеченности, принятому в социальной психологии [71]. При этом важно отличать эмоциональную вовлеченность от аналитической, когнитивной обработки информации [71, 74], фокус которой не на эмоциях, а на последовательности, силе аргументов, а также анализе источников.

Интересно, что эмоциональная вовлеченность и аналитическое восприятие противодействуют друг другу. Как было показано в экспериментах, «перенос» делает нарративы убедительными, уменьшая негативные когнитивные реакции на историю и увеличивая эмоциональные реакции [70, 75]. С другой стороны, скептический подход к нарративам замедляет эмоциональную вовлеченность и, таким образом, снижает восприимчивость к влиянию нарратива [75]. Такое положение дел особенно важно проследить во время восприятия фейковых нарративов людьми со склонностью к аналитическому и интуитивному мышлению.

Для исследования воздействия фейковых нарративов целесообразно использовать метод электроэнцефалографии (ЭЭГ), который подходит для исследования восприятия разных форматов медиа и обладает высокой темпоральной точностью. В Международной лаборатории социальной нейробиологии НИУ ВШЭ для анализа вовлеченности в просмотр различных медианарративов был адаптирован метод межсубъектных корреляций (*Inter-Subject Correlation, ISC-показатель*). Впервые примененный в контексте функциональной магнитно-резонансной томографии [76], данный метод был позже адаптирован для исследований электрофизиологической активности мозга [73]. Метод базируется на идее того, что нейронная активность, связанная с восприятием видеoinформации, будет схожа среди людей, кто смотрит одно и то же видео (рисунок 1). Тогда как нейронная активность, не связанная с восприятием этого видео, будет индивидуальной у каждого из испытуемых. Таким образом, ISC-показатель — это уровень синхронизации мозговой активности группы во время просмотра видеоматериала.



Рисунок 1. Определение групповой динамики вовлеченности методом межсубъектной корреляции (ISC-показатель) при просмотре видеоматериала. Нейронная активность, связанная с восприятием видеоинформации, будет схожа среди тех, кто смотрит одно и то же видео, тогда как нейронная активность, не связанная с восприятием этого видео, будет индивидуальной у каждого из испытуемых

С помощью данного метода можно выделить компоненты активности мозга, которые максимально коррелируют между зрителями. Благодаря этому можно увидеть, насколько похожим образом люди в группе реагируют на стимул, насколько схожим образом воспринимают видео, насколько они вовлечены в его просмотр, насколько их внимание сфокусировано на содержании и эффектах видео, а не на посторонних мыслях, которые могут возникать во время просмотра [77]. Таким образом, ISC-показатель является эффективным средством визуализации групповой динамики вовлеченности в просмотр видеоматериала, и с его помощью можно зафиксировать отличие синхронизации в разных группах людей [78].

Для того чтобы выявить факторы устойчивости к дезинформации, предполагается сравнивать электрофизиологическую активность коры головного мозга участников, записанную с помощью ЭЭГ во время просмотра участниками фейковых видео разных жанров. Деление участников на группы должно быть в соответствии с их склонностью к разным типам мышления, с высокими и низкими показателями по шкалам, оценивающим критический анализ информации, со склонностью к поиску новой информации, а также уровнями новостной грамотности и медиаграмотности. Кроме того, в исследовании важно фиксировать, насколько участники доверяют полученной информации и есть ли корреляция между степенью доверия и вовлеченностью в просмотр видеоматериала.

Сходство восприятия фейковых нарративов разными группами может быть представлено с помощью временной динамики ISC-показателя. На рисунке 2 можно увидеть отдельные пики корреляции, где обнаруживается статистическое отличие групп участников, и таким образом обнаружить, в какие моменты времени участники обращали внимание на те или иные элементы видео. Такой подход позволяет определить, какие манипулятивные приемы фейкового нарратива стали центром внимания для разных категорий участников и оказали большее влияние на ту или иную группу. Таким образом, можно увидеть динамичную картину внимания и эмоциональной вовлеченности, а также анализировать разные элементы видео и их влияние на участников с разным опытом анализа медиаконтента, разным типом мышления и уровнем доверия фейковому контенту.

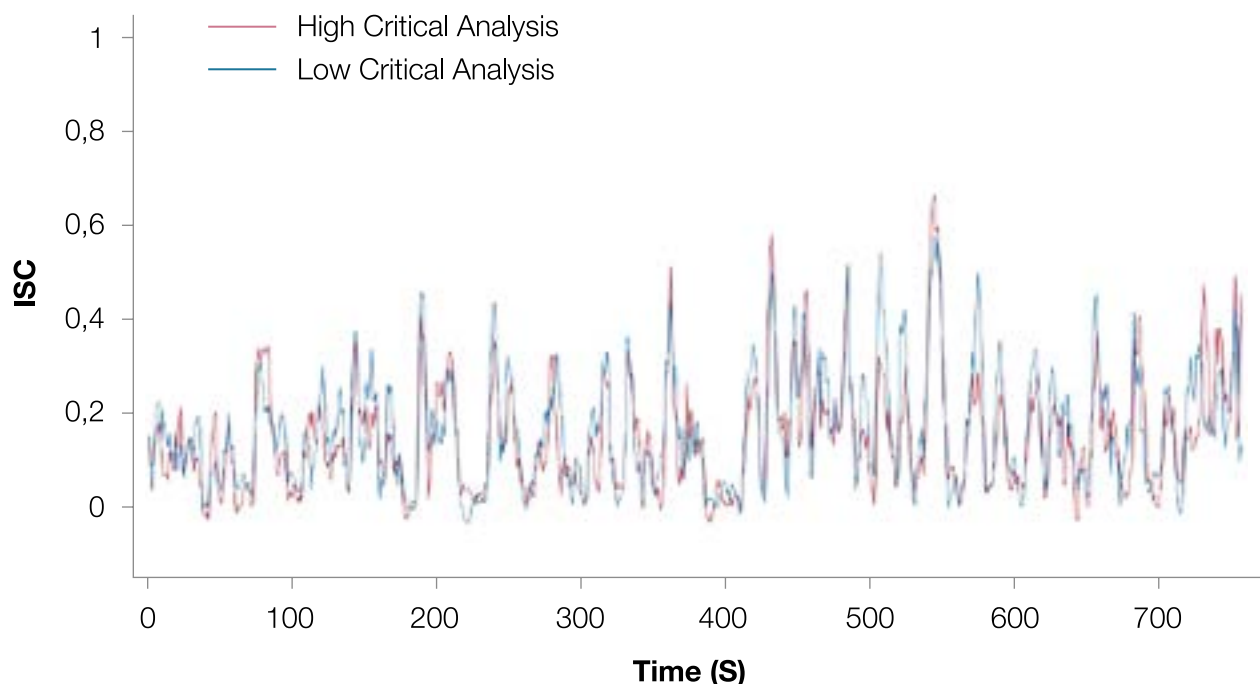


Рисунок 2. Динамика ISC-показателя по сумме трех наиболее коррелированных компонентов на примере просмотра одного видео для двух групп участников (красный и синий цвета)

Другой метод анализа, с помощью которого можно исследовать влияние фейков, но уже в контексте соответствия или несоответствия информации внутренним установкам человека, — анализ компонента вызванных потенциалов N400 (рисунок 3). Это компонент ЭЭГ, один из наиболее исследованных среди вызванных потенциалов человека (англ. *event-related potential*, ERP). Компонент выражается в отрицательном отклонении потенциала с достижением пика примерно через 400 миллисекунд (мс) после начала предъявления стимула [79], хотя может возникать и в промежутке от 250 до 500 мс и чаще всего на участках центротеменных отведений с небольшим смещением к правому полушарию. Считается, что N400 — результат естественной реакции мозга на слова и другие семантически значимые и потенциально значимые стимулы, включая визуальные и слуховые слова, язык жестов, картинки, лица и так далее [80].

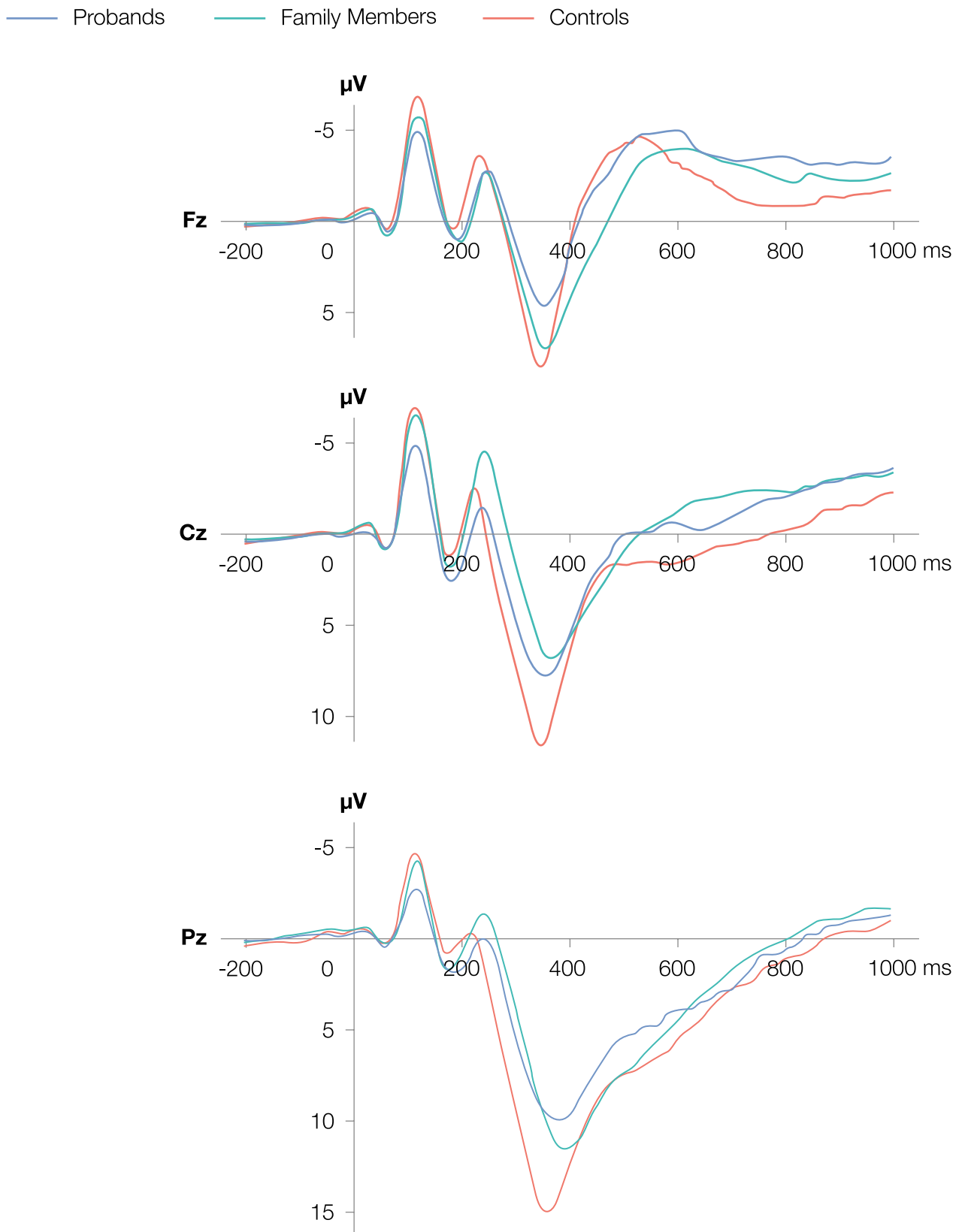


Рисунок 3. Пример проявления отрицательного отклонения компонента N400 на электродах Fz, Cz и Pz [81]

Данный компонент вызванных потенциалов впервые обнаружили Марта Кутас и Стивен Хиллард в 1980 году, когда провели первый эксперимент по изучению реакции на семантически неожиданные слова в текстовых предложениях. В своем эксперименте ученые использовали предложения с абсурдными окончаниями, например: «Я пью кофе со сливками и собакой». Изначально Кутас и Хиллард ожидали увидеть компонент P300 с большим позитивным отклонением в заключительных словах предложений, но вместо этого заключительные слова предложений вызвали сильное отрицательное отклонение компонента N400, которое было обусловлено не только неожиданным словом в конце, но и его семантическим рассогласованием с остальными частями предложения [82].

Некоторые исследования показали, что проявление компонента N400 не всегда связано с семантическим рассогласованием. Фишлер и его коллеги [83] объяснили, что амплитуды компонента в заключительных словах утвердительных (прим. «Малиновка — это птица/транспортное средство») и отрицательных предложений (прим. «Малиновка — это не птица/транспортное средство») определяются исключительно взаимосвязью между первым и вторым существительным, а не смыслом предложения в целом. Кутас и Ван Петтен впоследствии дополнили эту теорию, пояснив, что для проявления N400 не всегда важен сентенциальный фрейм — амплитуды компонента в таких случаях могут проявиться в любой части предложения, не соответствующей представленной семантической категории, а не только в заключительных словах [84].

Кроме того, N400 может проявляться не только в письменных предложениях, но и в произносимых словах. Несмотря на то, что большинство исследований по N400 было проведено на основе письменных предложений, некоторые ученые сфокусировались и на устной речи [85, 86, 87]. Так, Виллемс и его коллеги [88] в своем исследовании сопоставляли эффекты N400 между продолжительной речью и изображениями. В эксперименте

участники слушали предложения с целевыми заключительными словами и смотрели на изображения различных объектов, контекстуально совпадающих или не совпадающих с аудиоописанием. Ученые обнаружили, что все условия несоответствия изображений и слов в речи провоцировали возникновение N400 в лобно-центральных частях мозга. Хогорт и Браун [89], в свою очередь, изучали проявление N400 в процессе обработки речи и чтения предложений. Оба условия эксперимента были связаны с семантическими нарушениями в середине или в конце предложений. В результате амплитуды N400 при чтении и обработке устной речи оказались схожими, но во втором случае компоненту предшествовала более ранняя негативность (N250), которая не проявилась в процессе чтения.

Изучение компонента N400 может быть также применено в исследовании продолжительной речи, синтезированной при помощи методов искусственного интеллекта, т. е. речи в формате дипфейка. Основная цель дипфейков — ввести потребителя контента в заблуждение, вызвать противоречивый эмоциональный отклик, изменить отношение к демонстрируемому персонажу или явлению и их восприятие [90]. Ресслер и др. [91] в своем исследовании дипфейкового контента обнаружили, что люди способны распознать дипфейк лишь в 50% случаев — такой показатель может также говорить о случайном угадывании правдивости потребляемой информации. В связи с этим представляется актуальным исследовать реакцию мозга в процессе восприятия дипфейковых аудиоматериалов, особенно в контексте их соответствия или несоответствия внутренним установкам участников.

В первую очередь важно проверить, действительно ли люди склонны больше доверять тем дипфейкам, которые выражают мнения и взгляды, соответствующие их внутренним установкам, вне зависимости от того, совпадают ли они с реальными убеждениями конкретной личности, по которой сделан дипфейк, или нет. В контексте нейрофизиологических

аспектов, в частности компонента N400, предполагается, что утверждения дипфейков с целевыми заключительными словами, не совпадающими с реальными убеждениями личности, по которой сделан дипфейк, будут провоцировать большее отрицательное отклонение амплитуд компонента. Также предполагается, что отрицательное отклонение N400 будет проявляться сильнее в тех случаях, когда утверждения в речи дипфейка будут являться не конгруэнтными по отношению к внутренним установкам участников. Соответственно, если же речь дипфейка будет соответствовать внутренним установкам участников, негативность N400 будет меньше или не будет проявляться совсем, даже если утверждения дипфейка не будут совпадать с реальным мировоззрением личности, по которой дипфейк создан.

Таким образом, применение ЭЭГ, в частности метода межсубъектных корреляций и событийных потенциалов с акцентом на компоненту N400, может стать объективным методом оценки влияния психологических, демографических и иных факторов на восприятие индивидом дезинформации в наиболее сложном формате — аудио- и видеоматериалов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несмотря на то, что опасности и неблагоприятные последствия воздействия дезинформации все чаще отмечаются в научной литературе, исследования о том, что может противостоять доверию фейкам и активному их распространению, все еще находятся на начальном этапе и далеки от однозначных решений [64]. Исследование процессов, происходящих в коре головного мозга во время восприятия разных форматов дезинформации и разных элементов манипуляций, встречающихся в них, важно само по себе для развития понимания общих процессов восприятия информации. Однако становится все больше таких исследований именно в контексте комплексного изучения влияния дезинформации. Обзор психофизиоло-

гической литературы позволяет нам предложить ISC-показатель и компонент N400 в качестве эффективных нейробиологических коррелят восприятия дезинформации.

Выявление недостоверной и ложной информации, различение настоящих новостей и фейков и развитие устойчивости к их влиянию — это многогранный процесс, затрагивающий разные сферы и требующий междисциплинарного подхода. Так, можно исследовать влияние дезинформации на индивидов с позиции форматов и содержания ложной информации, способов, через которые она распространяется, технических средств, которые для этого используются [92]. Соответственно, решения, способствующие снижению доверия к фейкам, могут быть связаны с созданием алгоритмов и других технических средств, препятствующих распространению дезинформации в сети, работой с издательствами и экспертами по разоблачению фейков и добавлению предупреждений о ложной информации [3].

Другой подход — попытка создания обучающих программ по распознаванию фейков и работе с медиаконтентом разных форм, обучение информационной, цифровой, новостной и медиаграмотности [34]. В рамках такого подхода применение методов когнитивных нейронаук позволит оценить эффективность таких программ и покажет взаимосвязь названных навыков с психологическими склонностями разных групп индивидов.

Индивидуальная устойчивость к дезинформации включает в себя не только непосредственный процесс критического, отстраненного восприятия медиаконтента, но также готовность после знакомства с новостным сюжетом проверить достоверность источников и разобраться в представленной информации внимательнее. Склонность к такого рода действиям также может являться особенностью личности и требует исследования в комплексе с другими факторами.

Таким образом, модель нейрофизиологических и психических механизмов устойчивости к дезинформации должна учитывать множественные факторы, связанные с восприятием информации, личностными и социальными характеристиками индивида, а также содержанием, форматами и средствами распространения недостоверной информации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Allcott H., Gentzkow M. Social media and fake news in the 2016 election // *Journal of economic perspectives*, 2017. — Т. 31. — № 2. — P. 21–36.
2. Cinelli M. et al. The COVID–19 social media infodemic // *Scientific reports*, 2020. — Т. 10. — № 1. — P. 1–10.
3. Pennycook G., Rand D. G. The psychology of fake news // *Trends in cognitive sciences*. — 2021. — Т. 25. — № 5. — P. 388–402.
4. Gelfert A. Fake News: A Definition // *Informal Logic*, 2018. —38 (1). P. 84–117.
5. Lewandowsky S., Ecker U. K. H., Seifert C. M., Schwarz N., & Cook J. Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing // *Psychological Science in the Public Interest*, 2012. — 13 (3). — P. 106–131.
6. Lazer D. M. J. et al. The science of fake news // *Science*, 2018. — Т. 359. — № 6380. — P. 1094–1096.
7. Зуйкина К. Л., Соколова Д. В. Специфика контента российских фейковых новостей в Интернете и на телевидении / *Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистик*, 2019. — № 4.
8. Thies J. et al. Face2face: Real-time face capture and reenactment of rgb videos // *Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition*, 2016. — P. 2387–2395.
9. Yeo S. K., McKasy M. Emotion and humor as misinformation antidotes // *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2021. — Т. 118. — № 15. — С. e2002484118.

10. Гавриш А. Д. Фейковые новости как вид манипулятивных политических технологий / Вопросы журналистики, 2021. — № 9.
11. Kingma, D. P., Welling, M. Auto-encoding variational bayes // arXiv preprint, 2013. — arXiv:1312.6114.
12. Chen, T., Kumar, A., Nagarsheth, P., Sivaraman, G., & Khoury, E. Generalization of audio deepfake detection // In Proc. Odyssey 2020. The Speaker and Language Recognition Workshop. — November, 2020. — P. 132–137.
13. Rini R. Deepfakes and the epistemic backstop // Philosophers, 2020. — T. 20. — № 24.
14. Sundar S. S. The MAIN model: A heuristic approach to understanding technology effects on credibility. — Cambridge, MA: MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative, 2008. — P. 73–100.
15. Vaccari C., Chadwick A. Deepfakes and disinformation: Exploring the impact of synthetic political video on deception, uncertainty, and trust in news // Social Media + Society, 2020. — T. 6. — № 1. — C. 2056305120903408.
16. –Vosoughi S., Roy D., Aral S. The spread of true and false news online // science, 2018. — T. 359. — № 6380. — P. 1146–1151.
17. Pehlivanoglu D. et al. The role of analytical reasoning and source credibility on the evaluation of real and fake full-length news articles // Cognitive research: principles and implications, 2021. — T. 6. — № 1. — P. 1–12.
18. Van der Linden S. et al. How can psychological science help counter the spread of fake news? // The Spanish Journal of Psychology, 2021. — T. 24.
19. Talwar, S., Dhir, A., Kaur, P., Zafar, N., and Alrasheedy, M. Why do people share fake news? associations between the dark side of social media use and fake news sharing behavior // Journal of Retailing and Consumer Services, 2019. — T. 51 — P. 72–82.
20. Islam A. K. M. N. et al. Misinformation sharing and social media fatigue during COVID-19: An affordance and cognitive load perspective // Technological forecasting and social change, 2020. — T. 159. — P. 120–201.

21. Ognyanova K. et al. Misinformation in action: Fake news exposure is linked to lower trust in media, higher trust in government when your side is in power // Harvard Kennedy School Misinformation Review, 2020.
22. Chesney B., Citron D. Deep fakes: A looming challenge for privacy, democracy, and national security // Calif. L. Rev, 2019. — T. 107. — P. 1753.
23. Dobber T. et al. Do (microtargeted) deepfakes have real effects on political attitudes? // The International Journal of Press/Politics, 2021. — T. 26. — № 1. — P. 69–91.
24. Murphy G. et al. False memories for fake news during Ireland's abortion referendum // Psychological science, 2019. — T. 30. — № 10. — P. 1449–1459.
25. Brashier N. M. et al. Timing matters when correcting fake news // Proceedings of the National Academy of Sciences, 2021. — T. 118. — № 5. — C. e2020043118.
26. Gordon A. et al. Exploring the neural substrates of misinformation processing // Neuropsychologia, 2017. — T. 106. — P. 216–224.
27. Dechêne A. et al. The truth about the truth: A meta-analytic review of the truth effect // Personality and Social Psychology Review, 2010. — T. 14. — № 2. — P. 238–257.
28. Pennycook G., Cannon T. D., Rand D. G. Prior exposure increases perceived accuracy of fake news // Journal of experimental psychology: general. — 2018. — T. 147. — № 12. — P. 1865.
29. Pennycook G., Rand D. G. Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking // Journal of personality. — 2020. — T. 88. — № 2. — P. 185–200.
30. Fazio L. K., Rand D. G., Pennycook G. Repetition increases perceived truth equally for plausible and implausible statements // Psychonomic bulletin & review. — 2019. — T. 26. — № 5. — P. 1705–1710.
31. Bryanov K., Vziatysheva V. Determinants of individuals' belief in fake news: A scoping review determinants of belief in fake news // PLoS one. — 2021.

- Т. 16. — № 6. — С. e0253717.
32. Johnson SS. The Urgent Need for Coordinated and Comprehensive Efforts to Combat Misinformation // *Am J Health Promot.* — 2022. — Mar. 36 (3). — P. 559–561.
33. Волков Д. А., Гончаров С. В. Российский медиаландшафт: основные тенденции использования СМИ // *Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии.* — 2017. — № 1–2 (124). — С. 105–129.
34. Jones–Jang S. M., Mortensen T., Liu J. Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't // *American Behavioral Scientist.* — 2021. — Т. 65. — № 2. — P. 371–388.
35. Grinberg N. et al. Fake news on Twitter during the 2016 US presidential election // *Science.* — 2019. — Т. 363. — № 6425. — P. 374–378.
36. Roozenbeek J., Van der Linden S. Fake news game confers psychological resistance against online misinformation // *Palgrave Communications.* — 2019. — Т. 5. — № 1. — P. 1–10.
37. Imhoff R. et al. Conspiracy mentality and political orientation across 26 countries // *Nature human behaviour.* — 2022. — Т. 6. — № 3. — P. 392–403.
38. Yeo S. K. et al. Selecting our own science: How communication contexts and individual traits shape information seeking // *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science.* — 2015. — Т. 658. — № 1. — С. 172–191.
39. Wood, S., Liu, P.–J.J., Hanoch, Y., Xi, P. M., & Klapatch, L. Call to claim your prize: Perceived benefits and risk drive intention to comply in a mass marketing scam // *Journal of Experimental Psychology: Applied.* — 2018. — 24(2). — P. 196–206.
40. Rampersad G., Althiyabi T. Fake news: Acceptance by demographics and culture on social media // *Journal of Information Technology & Politics.* — 2020. — Т. 17. — № 1. — P. 1–11.
41. Ebner, N. C., Ellis, D. M., Lin, T., Rocha, H. A., Yang, H., Dommaraju, S.,

- Soliman, A., Woodard, D. L., Turner, G. R., Spreng, R. N., & Oliveira, D. S. Uncovering susceptibility risk to online deception in aging // *The Journals of Gerontology: Series B Psychological Sciences and Social Sciences*. — 2020. — 75 (3). — P. 522–533.
42. Zebrowitz, L. A., Ward, N., Boshyan, J., Gutchess, A., & Hadjikhani, N. Older adults' neural activation in the reward circuit is sensitive to face trustworthiness // *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*. — 2018. — 18 (1) — P. 21–34.
43. Alves, L., & Wilson, S. The effects of loneliness on telemarketing fraud vulnerability among older adults // *Journal of Elder Abuse & Neglect*. — 2008. — 20 (1). — P. 63–85.
44. Gunther A. C. Biased press or biased public? Attitudes toward media coverage of social groups // *Public opinion quarterly*. — 1992. — 56 (2). — P. 147–167.
45. Metzger M. J., Flanagin A. J., & Zwarun L. College student Web use, perceptions of information credibility, and verification behavior // *Computers & Education*. — 2003. — 41 (3). —P. 271–290.
46. Tsfaty Y., Ariely G. Individual and contextual correlates of trust in media across 44 countries // *Communication research*. — 2014. — T. 41. — № 6. — P. 760–782.
47. Gawronski B. Partisan bias in the identification of fake news // *Trends in Cognitive Sciences*. — 2021. — T. 25. — № 9. — P. 723–724.
48. Greene C. M., Nash R. A., Murphy G. Misremembering Brexit: Partisan bias and individual predictors of false memories for fake news stories among Brexit voters // *Memory*. — 2021. — T. 29. — № 5. — C. 587–604.
49. Lord, C. G., Ross, L., & Lepper, M. R. Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1979. — 37 (11). — P. 2098–2109.
50. Taber, C.S. and Lodge, M. Motivated Skepticism in the Evaluation of Political

- Beliefs //American Journal of Political Science. — 2006. — 50. — P. 755–769.
51. MacCoun, R. J., & Paletz, S. Citizens' perceptions of ideological bias in research on public policy controversies // Political Psychology. — 2009 — 30 (1) — C. 43–65.
52. Kahan, D. M., Braman, D., Gastil, J., Slovic, P., & Mertz, C. K. Culture and identity-protective cognition: Explaining the white-male effect in risk perception // Journal of Empirical Legal Studies — 2007 — 4 (3) — C. 465–505.
53. Pennycook G., Rand D. G. Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning // Cognition. — 2019. — T. 188. — P. 39–50.
54. Washburn, A. N., & Skitka, L. J. Science denial across the political divide: Liberals and conservatives are similarly motivated to deny attitude-inconsistent science // Social Psychological and Personality Science. — 2018 — 9 (8) — C. 972–980.
55. Osmundsen M. et al. Partisan polarization is the primary psychological motivation behind political fake news sharing on Twitter // American Political Science Review. — 2021. — T. 115. — № 3. — C. 999–1015.
56. Van Bavel J. J., Pereira A. The partisan brain: An identity-based model of political belief // Trends in cognitive sciences. — 2018. — T. 22. — № 3. — C. 213–224.
57. Frenda S.J. et al. False memories of fabricated political events // J. Exp. Soc. Psychol. — 2013. — № 49. — P. 280–286.
58. Castelli L. and Carraro L. Ideology is related to basic cognitive processes involved in attitude formation // J. Exp. Soc. Psychol. — 2011. — № 47. — P. 1013–1016.
59. Tappin B. M., Pennycook G., Rand D. G. Rethinking the link between cognitive sophistication and politically motivated reasoning // Journal of Experimental Psychology: General. — 2021. — T. 150. — № 6. — P. 1095.

60. Bago B., Rand D. G., Pennycook G. Fake news, fast and slow: Deliberation reduces belief in false (but not true) news headlines // *Journal of experimental psychology: general*. — 2020. — Т. 149. — № 8 — P. 1608.
61. Sindermann C., Cooper A., Montag C. A short review on susceptibility to falling for fake political news // *Current Opinion in Psychology*. — 2020. — Т. 36. — P. 44–48.
62. Martel C., Pennycook G., Rand D. G. Reliance on emotion promotes belief in fake news // *Cognitive research: principles and implications*. — 2020. — Т. 5. — № 1. — P. 1–20.
63. Канеман Д. *Думай медленно... решай быстро*. — М.: АСТ, 2014. — С. 201.
64. Preston S. et al. Detecting fake news on Facebook: The role of emotional intelligence // *Plos one*. — 2021. — Т. 16. — № 3. — С. e0246757.
65. Kim A., Dennis A. R. Says who? The effects of presentation format and source rating on fake news in social media // *MIS quarterly*. — 2019. — Т. 43. — № 3. — P. 1025–1039.
66. Moravec P., Minas R., Dennis A. R. Fake news on social media: People believe what they want to believe when it makes no sense at all // *Kelley School of Business research paper*. — 2018. — № 18–87.
67. Bronstein M. V. et al. Belief in fake news is associated with delusionality, dogmatism, religious fundamentalism, and reduced analytic thinking // *Journal of applied research in memory and cognition*. — 2019. — Т. 8. — № 1. — P. 108–117.
68. Clayton K, Blair S, Busam JA, Forstner S, Glance J, Green G, et al. Real Solutions for Fake News? Measuring the Effectiveness of General Warnings and Fact-Check Tags in Reducing Belief in False Stories on Social Media // *Polit Behav*. — 2020. — № 42. — P. 1073–1095.
69. Barbosa Á., Dizon K. The Film Sound Analysis Framework: A Conceptual tool to Interpret the Cinematic Experience // *Journal of Science and Technology of the Arts*. — 2020. — Т. 12. — № 2. — P. 81–96.

70. Green M. C., Brock T. C., Kaufman G. F. Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds // *Communication theory*. — 2004. — Т. 14. — № 4. — P. 311–327.
71. Van Laer T. et al. The extended transportation–imagery model: A meta-analysis of the antecedents and consequences of consumers’ narrative transportation // *Journal of Consumer research*. — 2014. — Т. 40. — № 5. — P. 797–817.
72. Gerrig R. J. *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. Routledge, 2018.
73. Dmochowski, J. P., Sajda, P., Dias, J., & Parra, L. C. Correlated components of ongoing EEG point to emotionally laden attention: a possible marker of engagement? // *Frontiers in Human Neuroscience*. — 2012. — 6.
74. Petty R. E., JT C. D. Schumann. Central and peripheral routes to advertising effectiveness: The moderating role of involvement // *Journal of Consumer Research*. — 1983 — Т. 10. — № 2. — P. 135.
75. Escalas, J. E. Self-Referencing and Persuasion: Narrative Transportation versus Analytical Elaboration // *Journal of Consumer Research*. — 2007.
76. Hasson U. et al. Intersubject synchronization of cortical activity during natural vision // *Science*. — 2004. — Т. 303. — № 5664. — P. 1634–1640.
77. Cohen S. S., Henin S., Parra L. C. Engaging narratives evoke similar neural activity and lead to similar time perception // *Scientific reports*. — 2017. — Т. 7. — № 1. — P. 1–10.
78. Bacha-Trams M. et al. A drama movie activates brains of holistic and analytical thinkers differentially // *Social cognitive and affective neuroscience*. — 2018. — Т. 13. — № 12. — P. 1293–1304.
79. Kutas M., Federmeier K. D. Electrophysiology reveals semantic memory use in language comprehension // *Trends in cognitive sciences*. — 2000. — Т. 4. — № 12. — P. 463–470.
80. Kutas M., Federmeier K. D. Thirty years and counting: Finding meaning in

the N400 component of the event related brain potential (ERP) // Annual review of psychology. — 2011. — T. 62. — P. 621.

81. Duncan C. C. et al. Event-related potentials in clinical research: guidelines for eliciting, recording, and quantifying mismatch negativity, P300, and N400 // Clinical Neurophysiology. — 2009. — T. 120. — № 11. — P. 1883–1908.
82. Kutas M., Hillyard S. A. Reading senseless sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity // Science. — 1980. — T. 207. — № 4427. — P. 203–205.
83. Fischler, I., Bloom, P. A., Childers, D. G., Roucos, S. E., & Perry Jr, N. W. Brain potentials related to stages of sentence verification // Psychophysiology. — 1983 — 20 (4) — P. 400–409.
84. Kutas M. et al. Event-related brain potential studies of language // Advances in psychophysiology. — 1988. — T. 3. — P. 139–187.
85. Ardal S., Donald M. W. Long-latency brain responses to incongruent sentences using synthetic speech // Journal of Psychophysiology. — 1991.
86. Connolly, J. F., & Phillips, N. A. Event-related potential components reflect phonological and semantic processing of the terminal word of spoken sentences // Journal of cognitive neuroscience. — 1994. — 6 (3) — P. 256–266.
87. Friederici A. D., Pfeifer E., Hahne A. Event-related brain potentials during natural speech processing: Effects of semantic, morphological and syntactic violations // Cognitive brain research. — 1993. — T. 1. — № 3. — P. 183–192.
88. Willems R. M., Özyürek A., Hagoort P. Seeing and hearing meaning: ERP and fMRI evidence of word versus picture integration into a sentence context // Journal of Cognitive Neuroscience. — 2008. — T. 20. — № 7. — P. 1235–1249.
89. Hagoort P., Brown C. M. ERP effects of listening to speech: semantic ERP effects // Neuropsychologia. — 2000. — T. 38. — № 11. — P. 1518–1530.
90. Korshunov P., Marcel S. Deepfakes: a new threat to face recognition? assessment and detection // arXiv preprint arXiv:1812.08685. — 2018.

91. Rössler A. et al. Faceforensics: A large-scale video dataset for forgery detection in human faces // arXiv preprint arXiv:1803.09179. — 2018.
92. Zhou X. et al. Fake news: Fundamental theories, detection strategies and challenges // Proceedings of the twelfth ACM international conference on web search and data mining. — 2019. — P. 836–837.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ С НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ ЭПИСТЕМИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Е. А. Орел, Т. В. Пащенко

Эта глава доклада посвящена инструментам развития и оценки критического мышления в контексте восприятия информации с неопределенным эпистемическим статусом. Критическое мышление — основная компетенция, с помощью которой человек работает с информацией, поэтому в мире, где количество информационных потоков только возрастает, так важно грамотно и систематически ее развивать.

1. ИНФОРМАЦИЯ С НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ ЭПИСТЕМИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Эпистемический статус информации — это характеристика, которая позволяет оценить возможность использования данной информации для решения учебных, рабочих или повседневных задач. С точки зрения эпистемического статуса, информацию, выраженную в виде высказываний, можно разделить на истинную или ложную, обоснованную и необоснованную. Существует богатая философская традиция, посвященная вопросам истины и обоснования [112, 115]. Не имея возможности погрузиться в нее в данном тексте, введем рабочие определения, которые хоть и не обладают теоретической глубиной, но позволяют говорить о предмете текущего исследования. Высказывание считается истинным, только если оно соответствует выбранному критерию истинности (соответствует действительности [107], принятым ранее высказываниям [144], актуальным конвенциям [133]). Высказывание считается обоснованным, если его

можно представить как тезис, подкрепленный релевантными, истинными и достаточными аргументами. Если для удобства анализа допустить, что все суждения можно однозначно характеризовать как истинные/ложные, обоснованные/необоснованные, можно получить следующие виды высказываний:

- истинные и обоснованные высказывания — знания;
- истинные и необоснованные высказывания — верования/убеждения;
- ложные и обоснованные знания — ошибки;
- ложные и необоснованные знания — заблуждения.

С развитием информационных технологий и ростом доступности источников информации важным вызовом для образования становится формирование навыков и установок, необходимых для самостоятельного поиска, оценки и проверки информации. Сведения, полученные из интернета (или иных современных СМИ), по умолчанию не обладают определенным эпистемическим статусом: без проверки и оценки достоверности нельзя утверждать, содержатся в них знания или заблуждения (дезинформация, фейки). Проверка и оценка должны предшествовать применению информации, поскольку ее эпистемический статус определяет, насколько надежна эта информация. Знания обладают максимальной надежностью, в то время как использование заблуждений в качестве оснований для принятия решений может повлечь нежелательные последствия — от боязни вакцинации до инвестирования в финансовые пирамиды.

Комплекс образовательных результатов, связанных с работой с информацией, можно отнести как к критическому мышлению (КМ), так и к информационной грамотности (ИГ). При этом ИГ пересекается с КМ как конструкт, но не сводится к нему. Различие связано прежде всего с предметной спецификой информационной грамотности, в то время как крити-

ческое мышление можно рассматривать как универсальное, независимое от содержания конкретной предметной области [113].

Соотношение знаний, убеждений и заблуждений в исследованиях образования опирается на описательные модели, которые фиксируют стадии развития личности в связи с отношением к эпистемологическим категориям. Например, согласно эволюционной модели эпистемологического понимания, предложенной Куном, человек от детства до ранней взрослости проходит 3 стадии понимания знаний: на абсолютистском уровне (absolutist level) знание воспринимается абсолютным, определенным, правильным или неправильным и основанным на наблюдениях реальности или мнении авторитета; на мультипликативном уровне (multiplist level) люди полагают знание неоднозначным и относительным: у каждого могут быть свои взгляды и убеждения; на оценочном уровне (evaluativist level) люди думают, что существуют общие нормы исследования и признаки знания, а также что некоторые точки зрения более обоснованы, чем другие. Сдвиг от абсолютистского к мультипликативному уровню, характерный для подросткового возраста, представляется существенным переходом для анализа различий в концептуализации знаний и убеждений учащихся [226–227]. Данная модель находит отражение в исследованиях эпистемологических убеждений учащихся. Согласно исследованию [105]), учащиеся средней школы (13–14 лет) способны разделить знание и убеждение — знание является достоверным и истинным, потому что оно приобретается в формальном контексте, в основном в школе, или потому что оно основано на личном опыте, тогда как убеждение ненадежно, потому что оно не получено от авторитета или из личного опыта. Разницу между убеждениями и знаниями, связанную с уровнем обучения, можно описать так: старшие школьники признавали личный опыт и представления в качестве основы убеждений в большей степени, чем младшие, в то время как последние понимали информацию, полученную из личного опыта, а также

от семьи и друзей как более влиятельный источник своих знаний.

Несмотря на осознаваемые различия между знанием и убеждением, учащиеся могут принимать знание без обоснования, опираясь лишь на формальные критерии («Я узнал это в школе / из авторитетного источника»). Исследование А. Штульмана [137], изучавшее различия в научных и сверхъестественных убеждениях учащихся, показало, что:

- участники были сильнее уверены в своих научных убеждениях, чем в сверхъестественных, но в обоих случаях им редко удавалось выявить доказательства, которые могли бы свидетельствовать об обоснованности этих убеждений;
- преимущественной формой обоснования знаний участники считали уважение к мнениям и выводам других (авторитетов);
- уверенность участников в своих убеждениях сильнее связана с их восприятием консенсуса, чем с оценкой доказательств в поддержку этих убеждений. Как дети (5–6 лет), так и студенты (прошедшие несколько лет обучения естественным наукам) были вполне уверены в существовании объектов, в существовании которых, по их мнению, все верят. К примеру, дети верили в микробов и кислород, но были лишь умеренно уверены в существовании Санта-Клауса или Бога.

Эти и другие исследования представлений о знаниях демонстрируют, что даже без целенаправленного обучения учащиеся интуитивно отличают информацию с различным эпистемическим статусом, видят разницу между знанием и убеждением. В то же время такое интуитивное различие не позволяет эффективно использовать навыки работы с информацией для решения задач. Учащиеся признают различия между знаниями и убеждениями/верованиями, но это различие носит случайный характер. При решении учебных задач опора на авторитет учебника или преподавателя

как на источник знания в значительном числе ситуаций вполне достаточно. Действительно, в учебник чаще всего попадают именно знания (особенно с поправкой на устаревание научных знаний). За пределами школы этот критерий становится гораздо менее надежным, поскольку источники могут выглядеть вполне авторитетными, но выдавать недостаточно обоснованные суждения в качестве знаний: группы в социальных сетях, пропагандисты, телеграм-каналы, желтая пресса, диванные эксперты, лжеученые. Для аккуратного использования информации из различных источников необходимо развивать навыки и установки критического мышления при работе с информацией.

2. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНКИ ИНФОРМАЦИИ

Процесс операционализации любого конструкта предполагает, что исследователи на основе теоретического анализа и/или эмпирических данных выделяют его составляющие, описывают поведенческие реакции, в которых он проявляется, а также продукты деятельности, в которых он фиксируется. Особенностью исследований критического мышления является, с одной стороны, отсутствие конвенциональной теоретической рамки, а с другой — опора на долгую философскую традицию размышлений о мышлении. В силу специфики конструкта, который связан с развитием различных когнитивных процессов, которое происходит в течение детского и подросткового возрастов [96, 123, 138], подавляющее большинство операционализаций и инструментов измерения критического мышления создавались для взрослых людей, студентов колледжей или учеников, заканчивающих обучение в основной школе. В данном разделе мы проанализируем все основные подходы к операционализации критического мышления вне зависимости от возраста целевой аудитории.

Традиционно определением критического мышления занимались исследователи в области психологии, философии и образования, однако наиболее близким к рассматриваемой нами теме критического мышления в контексте восприятия информации с неопределенным эпистемическим статусом наиболее важными нам кажутся первые два. Рассмотрим эти подходы более подробно.

В качестве одного из основополагающих качеств критически мыслящего человека в философской традиции выступает обоснованность суждений и следование правилам формальной логики [130]. Для категоризации информации с неопределенным эпистемическим статусом эти мыслительные действия будут являться ключевыми. Мы не будем углубляться в историю философии и искать корни современных представлений о критическом мышлении, так как это не является предметом нашего текущего обзора, и перейдем сразу к центральным фигурам среди современных исследователей критического мышления в рамках философской традиции Роберта Энниса и Питера Фачоне. Эннис определяет критическое мышление как обоснованное рефлексивное мышление, направленное на определение того, чему верить, а чему нет [110], а в качестве его составляющих выделяет, например, оценку достоверности источников, идентификацию различных типов высказываний, навык задавать уточняющие вопросы и т. д. (всего 10 составляющих). Как видно, концепция Энниса напрямую относится к работе с информацией с неопределенным эпистемическим статусом и категоризации сообщений на достоверные и недостоверные.

Роберт Фачоне, который вместе с пулом других экспертов разрабатывал операционализацию понятия критического мышления для использования в нормативных документах в сфере образования, определяет критическое мышление как «целенаправленное, саморегулируемое суждение, которое результирует в интерпретации, анализе, оценке, логическом выводе и объяснении доказательных, концептуальных, методологических и кон-

текстуальных предположений, на которых основывается это суждение» [111], включающее в себя, например, категоризацию типов высказывания, оценку, заключение или логический вывод, объяснение и т. д. (всего 6 составляющих).

Эти теории предлагают комплексное описание критически мыслящего субъекта. Так, наряду с перечисленными выше составляющими (которые могут оцениваться через такие продукты деятельности субъекта критического мышления, как ответы на вопросы о статусе информации, развернутые устные или письменные рассуждения, содержащие анализ информации и выводы о ее статусе, и пр.) они включают в себя такие компоненты, как «быть открытым, свободным от предубеждений», «стараться быть хорошо информированным» [110] или «самоанализ и самокоррекция» [111]. Эти составляющие отражают не столько когнитивные навыки субъекта, задействованные в процессе критического мышления, но и систему его убеждений и установок: насколько ценным он считает эти навыки для своей повседневной жизни, насколько готов применять их самостоятельно, а не в момент решения тестовой задачи.

В последнее время в рамках философского подхода приобретают популярность обобщающие концепции, главная задача которых — вычленив различные составляющие критического мышления, которые пересекаются у разных авторов, и попытаться создать консенсусную рамку, обобщающую результаты близких исследований. Одним из примеров такого подхода является перечень составляющих критического мышления, предложенный Эмили Лай [121]. Она выделяет четыре компонента, общих для различных описаний этого конструкта:

1. Анализ аргументов, высказываний, свидетельств.
2. Способность сделать вывод, используя индукцию или дедукцию.

3. Оценка и вынесение суждения.

4. Принятие решений или решение проблем.

К такому же обобщающему типу определений критического мышления относится модель, предложенная Лидией Лью и ее коллегами [122], для компании ETS¹ с важным дополнением — она базируется не только на теоретических представлениях, но и на эмпирических результатах. Эта модель была специально создана для разработки performance-based инструментария² оценки критического мышления студентов вузов, поэтому за скобками этого инструмента остаются убеждения человека о ценности критического мышления, установки на открытость и любознательность, которые присутствовали в модели у Энниса. В рамке выделяется пять размерностей критического мышления, которые можно объединить в три группы: аналитический компонент (куда входит оценка надежности источников, релевантности аргументов, поиск альтернативных мнений и точек зрения и т. д.), синтетический компонент (к нему относятся логический вывод, оценка последствий, построение собственной структуры аргументов и т. д.) и общий компонент (куда авторы отнесли построение причинно-следственных связей и оценку альтернативных объяснений).

В целом большинство исследователей философской традиции сходятся во мнении, что критическое мышление определяется через рациональное, осознанное решение о том, что делать или чему верить [110, 116, 122]. При этом важно отметить, что подходы к критическому мышлению, лежащие в основе современных оценочных методик, не оценивают компоненты, относящиеся к регулятивной деятельности (осознанность, рефлексивность

¹ Educational Testing Service — ведущая американская компания в области разработки и внедрения инструментов оценки в сфере образования.

² Такой формат оценки предполагает, что в процессе тестирования фиксируются только поведенческие реакции респондентов и продукты их деятельности (ответы на поставленные вопросы). Этот подход позволяет получить более точную оценку уровня сформированности когнитивных процессов, обеспечивающих критическое мышление, однако оставляет за скобками убеждения и установки респондента по отношению к критическому мышлению.

или целенаправленность мышления), а также убеждения и установки по отношению к критическому мышлению. В современной тестологии эти характеристики измеряются, в основном, с помощью метода самоотчета, который не всегда вписывается в разрабатываемый инструментарий, дает дополнительную когнитивную нагрузку на респондента и подвержен различным формам мотивационных искажений (например, социальной желательности). Таким образом, в измерительной практике имплицитно предполагается, что если респондент с задачей справился, то регуляторные компоненты также сработали, однако этот вывод из ситуации тестирования в реальную жизнь нужно переносить с осторожностью.

Обзор существующих концепций критического мышления не был бы полным без описания того, как к этому конструкту подходит психология. Психологическая традиция определения критического мышления отличается от философской и образовательной тем, что направлена на выявление того, как в действительности думает и поступает критически мыслящий субъект, в отличие от того, каким должно быть критическое мышление в идеальных условиях [121, 138]. Определения критического мышления, предлагаемые когнитивными психологами, ориентируются на наблюдаемое поведение как свидетельство критического мышления. Также учитываются средовые факторы и личностные особенности людей. Следствием этого является то, что наблюдаемые свидетельства проявления критического мышления могут не охватывать всего конструкта критического мышления и репрезентировать только его часть.

Пожалуй, самая известная операционализация критического мышления в рамках психологии была предложена Стернбергом [138]. Он приводит следующее определение: «критическое мышление включает в себя мыслительные процессы, стратегии и репрезентации, которые используются людьми для того, чтобы принимать решения, решать проблемы и узнавать новые концепты». Его определение критического мышления и

разработанный инструмент для его измерения основаны на теории триархического интеллекта («triarchic theory of intelligence»). Он выделяет следующие компоненты критического мышления:

1. Метакомпонент — процессы высокого порядка, связанные с планированием того, что нужно сделать, мониторингом процесса исполнения и оценкой того, что было сделано. Так, например, осознание наличия какой-либо проблемы относится к метакомпоненту так же, как и продумывание шагов по решению проблемы и оценкой решения проблемы.
2. Компонент мыслительного действия — процессы, «обслуживающие» инструкции, поступившие от метакомпонента. Примерами этого компонента могут служить: индукция, дедукция, чтение, пространственная визуализация и прочее.
3. Компонент знаний — процессы, используемые для познания новых концептов, процедур и прочее, например: отбор релевантной информации от иррелевантной для решения проблемы, сравнение различных фактов, выделение новой информации.

Помимо этих компонентов, Стернберг подчеркивает важность такого качества, как «преодоление новизны». Это качество связано с тем, что применение чего-либо нового сопряжено с бóльшим риском неудачи и инсайтом, который происходит тогда, когда в голове человека рождается новая идея. Это качество напрямую соотносится с открытостью к новизне и стремлению к информированности, о которых Эннис пишет как о важных некогнитивных компонентах критического мышления [110].

Отечественная психология также много занималась изучением мыслительных процессов. В ней существует несколько понятий, близких к термину «критическое мышление», как мы описывали его выше, однако не идентичных ему. Одно из таких понятий — критичность мышления.

Критичность — это одно из свойств нормальной психической деятельности, способность осознавать свои ошибки, умение оценивать свои мысли, взвешивать доводы за и против и подвергать свои гипотезы все-сторонней проверке [97, 98]. По Б. В. Зейгарник [95] критичность состоит в умении обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с условиями реальности. Нарушения критичности мышления — это один из признаков, указывающих на расстройства психики, проявляющийся в утрате контроля над интеллектуальными процессами, поэтому экспериментально они исследовались, в основном, в рамках клинической психологии.

Из определения критичности мышления видно сходство с рассматриваемым нами понятием критического мышления в приложении к работе с информацией с неопределенным эпистемическим статусом. Отличительной особенностью критичности является направленность мыслительной деятельности на самого себя, рефлексивность мышления. Так, Рубинштейн писал, что «возможность осознать свою ошибку является привилегией мысли как сознательного процесса; критичность — существенный признак зрелого ума. Некритический, наивный ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение — за окончательное. Критический ум тщательно взвешивает все доводы за и против своих гипотез и подвергает их всесторонней проверке» [97], то есть мы видим, что речь здесь идет про категоризацию информации и оценку ее эпистемического статуса. Рубинштейн приводит примеры развития критического отношения к поступающей информации у детей 4 лет и отмечает, что именно опыт дает им для этого опорные точки. Но только у подростков и юношей можно говорить о полном развитии критического мышления. Этот подход схож с определением критичности Теплова, который называет критичность качеством ума и считает, что это «умение строго оценивать работу мысли, тщательно взвешивать все доводы за и

против намечающихся гипотез и подвергать эти гипотезы всесторонней проверке» [98].

Свое развитие идеи Теплова и Рубинштейна получили в работах советских педагогов и педагогов-психологов. Так, П. П. Блонский [93] пишет о необходимости развития критического отношения уже к концу «центральной» части школьного курса (основного общего образования). Интересно отметить, что Блонский предлагает развивать критическое мышление учащихся через реакции учителя на сплетни, слухи и непроверенные высказывания ученика, то есть формировать его с помощью освоения алгоритмами работы с информацией с неопределенным эпистемическим статусом. Также критическое мышление воспитывается в ребенке через обучение методу наблюдения, то есть учитель обучает ученика не спешить с выводами (относиться критично даже к своим мыслям), собирать как можно больше фактов, подтверждающих или опровергающих полученную информацию, объясняет основы каузального анализа. В итоге Блонский приходит к следующей схеме, дающей представление об общем ходе развития мышления:

1. Раннее предпубертатное детство — это период конкретного мышления.
2. Позднее — период мышления отношений.
3. Возраст полового созревания — период абстрактного мышления.

То есть, согласно Блонскому, мы можем говорить о полноценном развитии критического мышления к концу обучения в средней школе. Стоит отметить, что этот вывод согласуется с концепцией развития мышления Жана Пиаже [96], согласно которой переход к стадии формальных операций (которая также представляет собой наиболее полное развитие критического мышления) начинается не ранее 12 лет у наиболее развитых

детей. Дальнейшие исследования на больших выборках показали, что в зависимости от уровня когнитивных способностей переход от конкретных к формальным операциям может проходить вплоть до конца подросткового возраста [123].

Д. Б. Эльконин [102] отмечал, что к концу обучения в начальной школе формируется словесно-логический тип мышления, а также теоретический (если в обучении были использованы структурные единицы теоретического обобщения по В. В. Давыдову [94]). Следовательно, уже в этом возрасте возможно проводить диагностические методики с тем, чтобы определить, как идет развитие критического мышления у школьников.

Таким образом, мы видим, что в разных традициях операционализации критического мышления оно выступает основным инструментом восприятия информации с неопределенным эпистемическим статусом.

3. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ С НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ ЭПИСТЕМИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Навыки работы с информацией с неопределенным эпистемическим статусом как вид информационной грамотности пересекаются с критическим мышлением как конструкт, но не сводится к нему. Несмотря на это, общие стратегии развития КМ можно рассматривать в качестве стратегий развития ИГ. Несмотря на актуальность проблемы, число исследований образования, связывающих КМ, ИГ и информацию с неопределенным эпистемическим статусом, все еще невелико [124].

Метаанализ [103] показал, что навыки и диспозиции критического мышления можно развивать на всех уровнях образования и предметных областях через использование небольшого числа эффективных стратегий. К таковым относятся: обучение через дискуссию, обучение через решение реальных проблем и личное наставничество. Причем наилучший результат обеспечивает совместное использование всех трех стратегий. Адаптация данных стратегий к предметному контексту требует, тем не менее, усилий разработчиков, методистов и преподавателей.

Одной из главных проблем развития критического мышления является проблема трансфера [114]: получая навыки КМ при решении задач в рамках определенного контекста, учащиеся не всегда могут применить эти навыки в другом контексте. Согласно результатам [114], эффективной стратегией развития трансфера КМ является прямое обучение и акцентирование внимания учащихся на моментах и ситуациях, в которых требуется применить навыки КМ.

Проблемно-ориентированное обучение признается исследователями как одна из наиболее эффективных практик развития КМ. Оно предполагает решение (реальных) проблем в рамках групповой работы учащихся [143]. Эффективность проблемно-ориентированного обучения повышается при использовании слабо структурированных проблем и примеров из реального опыта [117]. Также среди стратегий формирования КМ стоит отметить обучение через исследование (King, 1995) и использование различных типов ментальных карт [109].

К ограничениям многих исследований отдельных эффективных практик развития КМ и ИГ можно отнести небольшие выборки, отсутствие валидных и надежных измерений образовательных результатов, культурные особенности. Эти ограничения не позволяют переносить лучшие практики, воспроизводя результаты успешных интервенций. При этом в лите-

ратуре описано множество любопытных подходов и инструментов, которые могут служить основой для проектирования потенциально успешных практик развития КМ и ИГ в локальных контекстах.

Таким образом, главный вызов для методистов, разработчиков и преподавателей в области развития КМ для информационной грамотности можно считать адаптацию общих стратегий (обучения через дискуссию, проблемно-ориентированное обучение, обучение через исследование, использование ментальных карт) к использованию в различных предметных областях и на разных уровнях образования. Совмещая использование этих стратегий с рефлексивными практиками, наставничеством и использованием современных инструментов оценки навыков и диспозиций КМ, можно ожидать развития КМ учащихся в качестве результата образования.

Помимо общих стратегий развития КМ, работе с информацией с неопределенным эпистемическим статусом может способствовать прямое обучение. Эта стратегия может использоваться для преодоления заблуждений. В исследовании [108] авторы определяют заблуждения как ложные мнения, которые приводят к неправильным выводам и могут выступать в качестве доказательств других заблуждений. Авторы настаивают на рассмотрении заблуждений не как отдельных ошибок, а как системы с внутренними связями. Например, на основании заблуждения «люди с психическими заболеваниями склонны к насилию» можно получить другое заблуждение «нужно опасаться людей с психическими заболеваниями». Прямое обучение в данном случае предполагает выявление конкретных заблуждений, которых придерживаются студенты, и привлечение к ним их внимания: студентам необходимо прямо сказать, что эти позиции неверны, и продемонстрировать правильную точку зрения, подкрепляя их доказательствами.

Данный подход позволяет преподавателям добиться результатов за короткое время: студенты быстро меняют свое мнение, отказываются от прежних убеждений и принимают новые научно обоснованные убеждения. Данный подход может дать краткосрочные результаты в отношении заблуждений, которые явно обсуждаются. Но фактически его эффект состоит в убеждении студентов заменить одно верование другим, не изменяя систему убеждений в целом. Новое убеждение принимается, потому что оно передано и одобрено преподавателем (т. е. в силу апелляции к авторитету), а значит, эффект может быть локальным и нестабильным. Решением может стать применение общих практик развития КМ, провоцирующих развитие рефлексии над источниками собственных убеждений [103].

Интервенция, направленная на работу с заблуждениями, представлена в работе К. Нельсона [129]. Для преодоления с заблуждениями о теории эволюции автор предлагает использование в курсах общей биологии метод выдвижения и проверки гипотез и выделяет три стратегии: широкое использование интерактивного взаимодействия, акцент на научном и критическом мышлении (особенно на сравнениях и четких критериях) и использование обеих стратегий, чтобы помочь учащимся активно оценивать свои первоначальные концепции (и широко распространенные заблуждения).

Ряд исследований, связанных с развитием навыков работы с информацией с неопределенным эпистемическим статусом, посвящен применению инструментов работы с классическими и современными медиа: новостными сайтами, блогами, социальными сетями.

Метаанализ [132] описывает эффективные стратегии обучения информационной грамотности студентов бакалавриата инженерных специальностей. Под ИГ в данном исследовании понимался, прежде всего, навык

поиска информации в цифровых источниках. Ограничения исследования, связанные в первую очередь с небольшим числом доступных для систематического обзора литературы исследований, различиями в теоретических рамках, методологии, а также ограничения инструментов оценивания не позволили авторам сделать однозначный вывод о наиболее эффективной стратегии формирования ИГ. Единственным сильным индикатором эффективности обучения ИГ авторы называют взаимодействие преподавателей ИГ с преподавателями основных дисциплин. Авторы допускают, что это позволило сфокусировать обучение на релевантной предметному полю информации и повысить его эффективность.

Ряд исследований подчеркивает важность дискуссионных цифровых инструментов для развития критического мышления и информационной грамотности. В исследовании [228] авторы рассматривают информационную грамотность в связи с принципами оценки информации в интернете, такими как: авторитетность, полнота, точность, объективность и актуальность. Авторы описывают специально разработанный курс для учащихся начальной школы, основанный на методике «Обучение через исследование в интернете» (web-based inquiry learning) с использованием инструментов совместного аннотирования и направленный на развитие навыков оценки и отбора информации для решения проблем. Согласно результатам использование инструментов совместного аннотирования показало наибольшую эффективность в развитии навыков оценки информации из интернет-источников. Особенного внимания заслуживает факт, что наибольший прирост результатов продемонстрировали учащиеся с низким уровнем базовых знаний.

А. Крюгер [119] описывает практику экспериментального проекта Лаборатории проверки киберновостей Университета Гонконга (HKU) с использованием платформы Check для проверки студенческих отчетов с возможностью обратной связи. С помощью специальных упражнений

студенты смогли повысить уровень критического мышления и новостной грамотности в интернете. Упражнения в Лаборатории проверки киберновостей включали в себя: еженедельные форумы, журналистский репортаж в социальной сети, отчет о проверке выборов главы исполнительной власти Гонконга, рефлексивное исследование фейковых новостей.

Педагогические интервенции для развития ИГ могут включать практические занятия по фактчекингу — проверке надежности информационных сообщений. Фактчекинг появился как один из инструментов журналистики, но в последнее время становится все более актуальным для всех потребителей новостей в интернете [139].

Исследование [131] исследует психологические механизмы, благодаря которым фейковые новости вызывают доверие и желание поделиться с подписчиками/друзьями.

Причинами доверия к ложным новостным сообщениям авторы называют политические убеждения, ошибки мышления и эвристики при принятии решений, которые свойственны потребителям СМИ. Например, политическая идентичность способствует некритичному восприятию сообщений, которые не противоречат ценностям данной идентичности. Склонность к рефлексии способствует снижению доверия к ложным сообщениям. В то время как знакомство с источником, эмоциональная окраска, соответствие базовым знаниям способствуют доверию ложным сообщениям.

Согласно исследованиям доверие к сообщению не всегда связано с готовностью им делиться. Распространение ложных сообщений может объясняться по крайней мере тремя причинами: заблуждением (ложное сообщение воспринимается как истинное), подтверждением идентичности (ложное сообщение распространяется для демонстрации приверженности потребителя некоторой политической идеологии и без проверки), невнимательностью (социальные медиа отвлекают внимание пользовате-

ля и снижают готовность к рефлексивному восприятию сообщений).

В качестве педагогических воздействий, направленных на снижение доверия к ложным сообщениям и готовность делиться ими в социальных сетях, можно выделить:

- обучение через дискуссию, в рамках которого проблематизируются основания политических убеждений;
- знакомство с ошибками мышления и эвристиками через прямое обучение;
- рефлексивные практики работы с новостными сообщениями, в рамках которых преподаватель фиксирует внимание учащихся на заголовках или содержании ложных сообщений и заставляет задуматься о причинах возникновения доверия или недоверия к ним.

Данные практики требуют разработки и адаптации для применения в локальных контекстах.

Помимо обучения конкретным навыкам информационной грамотности для работы с информацией с неопределенным эпистемическим статусом, некоторые авторы отмечают важность знакомства учащихся с результатами исследований медиа (media studies) и исследованиями культуры (culture studies) [125].

Исследования медиа могут подготовить к критическому (но не циничному) восприятию сообщений СМИ, в том числе нетрадиционных блогов, социальных сетей, каналов в мессенджерах.

Для этого предлагается использовать курсы по медиаграмотности в школах. При этом педагогическое воздействие должно включать не только классические инструменты (фактчекинг), но и более комплексные подходы: использование результатов исследований медиа и исследований

культуры для формирования критической перспективы на сообщения традиционных и нетрадиционных СМИ, рефлексивные практики и изучение современных инструментов распространения сообщений (большие данные, социальные медиа, алгоритмы).

Подводя итог, стоит отметить, что использование упомянутых практик требует серьезных ресурсов со стороны педагогов. Применение активных методов обучения — будь то академическая дискуссия или воркшоп по фактчекингу — невозможно без изменения парадигмы преподавания: придется меньше транслировать знания и больше стимулировать учащихся к самостоятельному интеллектуальному поиску, обсуждению, оценке, спорам с авторитетами. Все эти формы работы предполагают большие усилия по подготовке и проведению занятий по сравнению с прямым обучением или чтением лекций. Но существующие исследования показывают, что эти усилия не пропадут зря, готовя будущих граждан к самостоятельному принятию решений на основе поиска, оценки и отбора информации и определения ее эпистемического статуса.

4. СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И НАВЫКОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ С НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ ЭПИСТЕМИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Как уже было сказано выше, полноценное формирование критического мышления завершается к концу подросткового возраста. Только после этого мы можем говорить о сформированном критическом мышлении и оценивать все его компоненты. Поэтому большая часть существующих инструментов оценки критического мышления рассчитана на студентов и взрослых. Причем в целевой аудитории оценки критического мышления студенты существенно преобладают: критическое мышление является одной из универсальных компетенций высшего образования [101], причем

не только в России, но и в большинстве развитых стран [104, 120, 122]. Для студентов существуют международные программы оценки качества образования [141], а также национальные системы оценки образовательных результатов, в которых, в числе прочих, оценивается критическое мышление [146].

Приведем несколько конкретных примеров международных исследований и инструментов оценки критического мышления. Так, в США Совет по оказанию помощи в образовании (CAE) разработал инструмент Collegiate Learning Assessment (CLA) [136], который также был адаптирован в Италии и Англии, и опубликовал усовершенствованный инструмент оценки критического мышления в формате оценивания деятельности CLA+. Он создан в компьютерной форме и предлагает студентам задания в виде сложных сценариев, насколько это возможно, приближенных к задачам, с которыми учащиеся могут столкнуться в реальной жизни (например, им предоставляется набор документов с дополнительной информацией и данными, которые помогут им оценить тот или иной кейс и принять решение о своих дальнейших действиях). В тесте используются задания двух форм: со свободным ответом (когда студенту нужно самому сформулировать и описать свое решение) и с множественным выбором. Инструмент измеряет следующие способности и навыки студентов: навык решения проблем и навык анализа, навык письма, научное мышление, критическое и информационное чтение и критическое аргументирование. В новой версии используются более короткие задания, а также введены задания с множественным выбором, кроме того, инструмент может быть использован для индивидуального оценивания [145]. CLA+ доступен на международном уровне для нескольких стран [142]

Другие очень популярные инструменты, разработанные специально для высшего образования, — это тест критического мышления HEIghten®

CT Assessment, созданный в ETS³, и тест Cappfinity Critical Reasoning Test⁴, которые оценивают критическое мышление через аналитическую работу с текстом: студенту предъявляется один или несколько фрагментов текстов по определенной теме, и ему необходимо ответить на серию вопросов к ним. Тестовые задания такого типа достаточно релевантны учебной деятельности (так как студентам часто приходится и работать с текстами из разных источников, и отвечать на вопросы тестов по разным курсам), однако их релевантность в повседневной жизни, а также для взрослых еще предстоит доказать.

Другой международный проект iPAL [135] ставит своей целью разработку инструмента нового поколения, направленного на измерение таких универсальных компетентностей, как критическое мышление, письменная коммуникация, математическая грамотность, гражданская вовлеченность и др. в различных сферах высшего образования и профессиональной деятельности. В рамках данного проекта коллектив авторов работает над заданиями сценарного типа, разработанными в рамках холистического подхода и методологии ECD (Evidence-centered Design) (Mislevy и др., 2003), которая сегодня является одним из наиболее современных подходов к измерению сложных конструктов, к которым относится и критическое мышление. Измерительный инструментарий в этой парадигме представляет собой серию сценариев, в которых респонденту необходимо выполнить определенные действия, про которые с помощью большой предварительной теоретической работы известно, что они являются или не являются поведенческими проявлениями критического мышления. Задания в форме сценариев моделируют ситуации из реальной жизни: участие в дебатах, поиск неисправностей, подготовка статьи, подбор информации из разных источников по конкретной проблеме, рецензиро-

³ www.ets.org/heighten/about/critical_thinking

⁴ <http://practice.cappassessments.com>

вание текста и другие. Одной из ключевых особенностей iPAL является его международный статус — все сценарии разрабатываются с учетом кросс-культурного контекста. iPAL использует опыт, накопленный в рамках CLA и другого международного проекта по оценке качества высшего образования ANELO [141].

Развитием iPAL является инструмент CORA (Critical Online Reasoning Assessment) [128]. Так же, как iPAL, инструмент CORA основан на новаторском подходе, учитывающем реальные ситуации принятия решений и суждения, с которыми студенты сталкиваются в академической и профессиональной областях, а также в общественной и частной жизни. Набор навыков, задействованных в этих задачах, включает навыки критического отбора и оценки онлайн-источников и информации, а также их использование для принятия и обоснования решения, основанного на фактах и доказательствах. Ключевой особенностью инструмента является то, что студент работает не в симулированной среде, где источники информации подбираются разработчиками, а в открытой онлайн-среде, где может пользоваться любыми доступными материалами для решения поставленной задачи. Такие задачи максимально приближены к реальной (и учебной, и жизненной) практике студентов, однако ставят перед разработчиками серьезные психометрические и технические вызовы, связанные со сбором, хранением и обработкой данных. Часть из этих вызовов, связанных с автоматическим сбором и обработкой поведенческих реакций респондентов в открытой онлайн-среде, еще предстоит решить.

На уровне школы чаще оцениваются конструкты, близкие или предстоящие критическому мышлению в процессе его развития. Так, по результатам исследований Пиаже (который пользовался экспериментальным методом, но не разрабатывал стандартизованные инструменты) с начала 70-х годов начали появляться инструменты оценки формально-логического мышления (по Пиаже, это качественно самый высший уровень

развития мышления, формирующийся в подростковом возрасте, и дальнейшее развитие таких видов мышления, как критическое или аналитическое, идет на его основе) [126, 134, 140]. В целом эти инструменты демонстрируют достаточно хорошие показатели валидности и надежности и до сих пор используются в исследовательской и школьной практике [100].

В России на уровне школьного образования также разрабатывается инструмент, основанный на методологии ECD (Углонова и др., 2020; Углонова & Погожина, 2021). Задания сценарного типа составлены с учетом возрастных особенностей школьников (инструмент существует в версиях для 4, 5 и 7 классов, то есть для разных ступеней развития критического мышления) и представляют собой игровые задачи, в рамках которых ученику нужно совершить серию действий по анализу информации, формулировке и оценке вывода (например, определить, кто из героев сценария является привидением, составить для друга инструкцию по разведению аквариумных питомцев на основе информации из разных источников и пр.).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

93. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. Просвещение, 1964.
94. Давыдов В. Виды обобщения в обучении. 2-е изд. Текст, 2000.
95. Зейгарник Б. В. Патопсихология. Издательство Московского Университета, 1986.
96. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Римис, 2008.
97. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии (2-е изд.). СПб.: 2002.
98. Теплов Б. Психология. Учпедгиз, 1946.
99. Углонова И. Л., Орел, Е. А., & Брун, И. В. Измерение креативности и критического мышления в начальной школе // Психологический журнал. — 2020. — 41 (6). — Art. 6. <https://doi.org/10.31857/S020595920011124-2>

100. Угланова И. Л., & Погожина, И. Н. Что может предложить новая методология оценки мышления школьников современному образованию. // Вопросы образования, 2021. — № 4. — С. 8–34.
101. ФГОС ВО — бакалавриат. Министерство образования и науки РФ, 2018. <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/28>
102. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971.— № 4. — С. 6–20.
103. Abrami P. C. et al. Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis // Review of Educational Research, 2015. — Т. 85. — № 2. — P. 275–314.
104. ACARA. The Australian Curriculum. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), 2010. <https://www.australiancurriculum.edu.au/>
105. Boldrin, A., & Mason, L. Distinguishing between knowledge and beliefs: Students' epistemic criteria for differentiating. Instructional Science, 2009, 37 (2), P. 107–127.
106. Chen C. M., Li M. C., Chen Y. T. The effects of web-based inquiry learning mode with the support of collaborative digital reading annotation system on information literacy instruction // Computers & Education, 2022. — Т. 179.
107. David, M. The Correspondence Theory of Truth. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2022 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL, 2022. <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/truth-correspondence/>>
108. Dellantonio, S., & Pastore, L. Ignorance, misconceptions and critical thinking. Synthese, 2021. — 198 (8).
109. Dwyer & Hogan. An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments Metacogn. Learn., 2012. — 7 (3). — P. 219–244.
110. Ennis, R. H. Critical thinking assessment. Theory into practice, 1993. — 32 (3). — P. 179–186.

111. Facione, P. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report), 1990.
112. Glanzberg, M. Truth. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL, 2021. <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/truth/>>
113. Goodsett M. Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects // The journal of academic librarianship, 2020. — T. 46. — № 5.
114. Halpern, D. Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring American Psychologist, 1998. — 53 (4). — P. 449–455.
115. Hasan & Fumerton. Foundationalist Theories of Epistemic Justification. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL, 2022. <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/justep-foundational/>>
116. Hitchcock, D. Critical Thinking. B E. N. Zalta (ред.) // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020). // Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2020. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/>
117. King P. & Kitchener, K.S. Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood, Educational Psychologist, 2004. — 39 (1). — P. 5–18.
118. King, A. Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking, Teach. Psychol., 1995. — 22 (1). — P. 13–17.
119. Kruger, A. Ahead of the e-curve in fact checking and verification education: The University of Hong Kong's Cyber News Verification Lab leads verification education in Asia. Asia Pacific Media Educator, 2017. — 27 (2). — P. 264–281.
120. Kyllonen, P. C. Measurement of 21st century skills within the common core state standards. Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, 2012. — P. 7–8.

121. Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review research report. Retrieved May, 5, 2012.
122. Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment. ETS Research Report Series, 2014 (1). — P. 1–23.
123. Lovell, K. A follow-up study of Inhelder and Piaget's The growth of logical thinking. British Journal of Psychology, 1961. — 52 (2). — P. 143–153.
124. Machete, P. & Turpin, M.: The Use of Critical Thinking to Identify Fake News: A Systematic Literature Review, 2020.
125. Mcdougall J. Media literacy versus fake news: Critical thinking, resilience and civic engagement // Media studies, 2019. — T. 10. — № 19. — P. 29–45.
126. Milakofsky, L., & Patterson, H. O. Chemical education and Piaget: A new paper-pencil inventory to assess cognitive functioning. Journal of Chemical Education, 1979. — 56 (2). — 87 p.
127. Mislevy, R. J., Almond, R. G., & Lukas, J. F. A brief introduction to evidence-centered design. ETS Research Report Series, 2003 (1). — i–29.
128. Nagel, M.–T., Schäfer, S., Zlatkin–Troitschanskaia, O., Schemer, C., Maurer, M., Molerov, D., Schmidt, S., & Brückner, S. How do university students' web search behavior, website characteristics, and the interaction of both influence students' critical online reasoning. Front. Educ, 2020. — 5 (1).
129. Nelson, C. E. Teaching evolution (and all of biology) more effectively: strategies for engagement, critical reasoning, and confronting misconceptions. American Zoologist, 2008. — 48 (2). — P. 213–225
130. Paul, R., & Elder, L. Critical thinking. Sonoma State University Rohnert Park, CA, 1990.
131. Pennycook G., Rand D. G. The psychology of fake news // Trends in cognitive sciences, 2021. — T. 25. — № 5. — P. 388–402.
132. Phillips M. et al. Effective engineering information literacy instruction: A systematic literature review // The Journal of Academic Librarianship, 2018.

- Т. 44. — № 6. — P. 705–711.
133. Rescorla, M. Convention. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL, 2019. <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/convention/>>
134. Rowell, J., & Hoffmann, P. Group Tests for Distinguishing Formal From Concrete Thinkers. *Journal of Research in Science Teaching*, 1975. — 12 (2). — P. 157–164.
135. Shavelson, R. J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mariño, J. P. (2018). International performance assessment of learning in higher education (iPAL): Research and development. B Assessment of learning outcomes in higher education (P. 193–214). Springer.
136. Shermis, M. D. The collegiate learning assessment: A critical perspective. *Assessment Update*, 2008. — 20 (2). — P. 10–12.
137. Shtulman, A. Epistemic similarities between students' scientific and supernatural beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 2013. — 105 (1). — 199 p.
138. Sternberg, R. J. Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement, 1986. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272882.pdf>
139. Tekoniemi, S. Fact-checking Meets with Media Education: Evaluating A Workshop in Higher Education (Master's thesis). Fact-checking Meets with Media Education: Evaluating A Workshop in Higher Education — Trepo (tuni.fi), 2021.
140. Tisher, R. (1971). A Piagetian questionnaire applied to pupils in a secondary school. *Child Development*, 1633–1636.
141. Tremblay, K. (2013). OECD assessment of higher education learning outcomes (AHELO): Rationale, challenges and initial insights from the feasibility study. B Modeling and measuring competencies in higher education (P. 113–126). Brill Sense.
142. Wolf, R., Zahner, D., & Benjamin, R. Methodological challenges in international

- comparative post-secondary assessment programs: Lessons learned and the road ahead. *Studies in Higher Education*, 2015. — 40 (3). — P. 471–481.
143. Wood, D. (2003). Problem based learning, *BMJ: British Medical Journal*, 326 (7384) (2003), P. 328–330
144. Young, J. O. The Coherence Theory of Truth. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL, 2018. <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/truth-coherence/>>
145. Zahner, D. (2013). *Reliability and validity-CLA+*. New York, NY. CAE. org.
146. Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Shavelson, R. J. Advantages and challenges of performance assessment of student learning in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 2019. — 89 (3). — P. 413–415. <https://doi.org/10.1111/bjep.12314>.

ГЛАВА 3. ВОЗМОЖНОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ ПО ПОДДЕРЖКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Д. А. Леонтьев, А. А. Золотарева, А. А. Лебедева, В. Ю. Костенко

ВВЕДЕНИЕ

Размышляя о том, какую роль личность играет в процессах общественных трансформаций, а также о том, как эти процессы влияют на личность, важно подчеркнуть, что личность в психологии все еще рассматривается как феномен социальный, который «охватывает надприродное, историческое в человеке» [187]. Данное понимание подразумевает, что человеческое поведение реализуется не просто как индивидуальное действие, но включает в себя тот контекст, в котором это действие происходит. Поскольку контекст этот представляет собой и то, что простирается за пределы самой личности (надприродное, историческое), возникает противоречие — личность, будучи органом регуляции и характеризующаяся способностью к овладению собой, как будто упирается в собственные пределы, когда встречается с «объективной ситуацией». Иными словами, когда на сцену выходят причины, неподвластные человеку, у нас возникает искушение ограничить анализ личности рамками определенных обстоятельств. Например, неизлечимая болезнь, бедность, бездомность, пандемия и др. факторы начинают рассматриваться как решающие и прямо определяющие личность, которая в эти обстоятельства попала. Примеров такой логики настолько много, что все их можно было бы объединить словами «социальный», «медицинский», «юридический» или «клинический» и даже «классический» дискурсы. Действительно, когда стихийные жизненные изменения вмешиваются в человеческую жизнь в виде исторических

событий или более узких жизненных обстоятельств (потрясений, кризисов, болезней и др.), то подрывается сама вера в то, что личность может играть какую бы то ни было роль в этом процессе. Научный анализ поворачивается в сторону анализа причин, а индивидуальные возможности «съедаются» внешними ограничениями. Объективная классическая наука тяготеет именно к этому анализу причинности, но в подобной логике психология, на наш взгляд, попадает в ловушку пассивно-страдательного залога. Бездомный становится заложником улицы, инвалид остается прикован к постели, шизофреник навсегда замкнут в собственном мире и т. п. В таком случае размышление о личности, как обязательно способной к овладению своим поведением в этих чрезвычайных обстоятельствах, становится как будто насмешкой: как можно овладеть кораблем, который терпит крушение в океане? О каких возможностях личности в отношении возвращения благополучия мы можем говорить, если она более не является хозяйкой положения, не управляет процессами?

На наш взгляд, на этом моменте важно не поддаться желанию отказаться от самого понятия личности, начав анализировать все остальное отдельно от нее: процессы физиологические, социальные, психические, даже духовные. Напротив, именно в этой точке неоправдавшихся ожиданий необходимо обратиться к тому центральному, что личность собой и представляет.

Одним из методологических решений, позволяющих продолжать размышления о расширении возможностей личности в условиях тех или иных обстоятельств, является понятие «затрудненных условий развития» [195]. Первоначально данное понятие было введено в контексте анализа особенностей развития личности людей, живущих с инвалидностью, однако позднее оно проявило более широкий методологический потенциал [186]. Под затрудненными условиями развития понимается «неоптимальное состояние биологических и/или социальных предпосылок личностно-

го развития, требующее существенно повышенных усилий для решения задач развития и предъявляющее в силу этого повышенные требования к личности» [195]. Иными словами, обстоятельства, в которых находится личность, представляют собой некие особые предпосылки, которые могут как относиться к самому человеку (его физическому или психическому статусу здоровья), так и к ситуации, в которой он находится (социальный статус, объективные обстоятельства и др.). Важно отметить также, что понятие затрудненных условий развития имеет смысл, видимо, тогда, когда нас на самом деле интересуют возможности действия на уровне личности, то есть возможности ее вклада в совладание или преодоление обстоятельств. Требования ситуации, в которой находится личность, накладывают на нее, с одной стороны, определенные ограничения, но, с другой стороны, не закрывают возможности личностного развития, изменения, трансформации.

Путем подобного вынесения за скобки влияния «внешних» обстоятельств мы получаем возможность осуществить акт теоретической дистилляции личности и, следовательно, приближаться к собственно «личностному в личности» [192] — к ее личностному потенциалу [193, 194, 196], т. е. к некоему стержневому содержанию личности, отражающему не только то, что уже актуализировано, но и то, что находится «в запасе», в зоне возможного.

Реализация личностного потенциала выражается в субъектной и активной жизненной позиции личности по отношению к самым разным обстоятельствам. Готовность к принятию вызовов и совладанию с жизненными обстоятельствами является той составляющей психологического благополучия, на которую следует обратить внимание, когда мы говорим о саморегуляции в условиях, затрудняющих или осложняющих процессы развития. Поскольку «личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете преодоление

личностью самой себя» [189], то предполагается, что он является «ответственным» за вклад личности в собственное благополучие.

1. ОТ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ

Понятие личностного потенциала развивается в психологии в поле понятий «саморегуляции» [196], «субъектности» [197] и «жизнеспособности» [198]. Метафора потенциала первоначально заимствована из физики, где речь идет о работе системы энергетических характеристик, совершаемой полем при перемещении заряда. В нашем случае работа энергии поля сближается с метафорой «работы личности» (термин Пьера Жане), которая для нас в самом общем виде представляет собой акты саморегуляции. Иными словами, личностный потенциал можно рассматривать как потенциал саморегуляции, связанный с тем, насколько успешно субъекту удастся управлять собственной психологической энергией. Таким образом, он представляет собой функциональную систему, которая развивается в онтогенезе. Существование единой задачи обеспечивает «рождение» функционального органа — необходимость ответа на разного рода изменения среды призывает отдельные области личностного потенциала собираться в метаструктуру, которая одновременно участвует и в партиях «исполнения», и в функции «дирижирования» оркестром саморегуляции. Будучи системным свойством, личностный потенциал лежит «в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [189]. Кроме того, его характеризует возможность «выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гиб-

кое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [189].

К личностному потенциалу относятся различные психологические характеристики личности, которые позволяют ей отвечать на жизненные вызовы неопределенности, цели, давления. В рамках ответа на вызов неопределенности работает потенциал самоопределения; его функциональный смысл заключается в том, чтобы совершить выбор и определить себя самого в пространстве с незадаанными исходами. Вызов цели призывает к ответу потенциал реализации в отношении осуществления некоего замысла, воплощения некоторого образа результата. Вызов, связанный с угрозой и давлением, призывает личность к тому, чтобы выстоять, выдержать то, что она изменить не в силах. Ответом на этот вызов является стремление к сбережению того, что есть, а психологическими особенностями, ответственными за этот процесс, выступают характеристики потенциала сохранения (или потенциала жизнестойкости).

Итак, в контексте парадигмы саморегуляции [194] психологическое благополучие теснейшим образом связано с работой личности, поскольку отражает качество регуляции субъектом самого себя. С этой точки зрения психологическое благополучие выступает одновременно и как исход успешной работы личностного потенциала, и как особый ресурс потенциала сохранения. Большинство работ, посвященных связи психологического благополучия и личности, касается исследования благополучия как результата.

Разговор о психологическом благополучии в современном мире неизбежно связывается с вопросами здоровья. Современная повестка призывает рассматривать здоровье холистически как интегративный феномен в рамках таких методологических парадигм, где здоровье изучается одновременно на разных уровнях анализа [169, 169, 188, 185].

Кроме того, современный взгляд на здоровье отличается тем, что психологическое благополучие и психическое здоровье становятся синонимами в современной повестке. Так Всемирная организация здравоохранения определяет последнее через первое: «Психическое здоровье — это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества».

Для описания вопросов телесного здоровья существует особый термин, указывающий на область связи телесных реакций и психологических переживаний — психосоматическое благополучие. Оно развивается в контексте направления «психосоматическая медицина» и является важной характеристикой благополучия человека в целом, поскольку включает его физическое и психологическое здоровье. Психосоматическое благополучие влияет на психосоциальную адаптацию человека к повседневным делам и трудным жизненным обстоятельствам. Традиционная «проработка» психологических травм и психологического дистресса, которую ранее специалисты считали достаточной для повышения психосоматического благополучия, на сегодняшний день может быть эффективно и гармонично дополнена практиками самопомощи и профессиональной помощи, ориентированными на расширение ресурсов личности.

2. ВКЛАД ЛИЧНОСТИ В БЛАГОПОЛУЧИЕ

2.1. ПОНЯТИЕ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ БЛАГОПОЛУЧИИ КАК СОСТАВНОМ КОНСТРУКТЕ

Э. Динер и ряд других исследователей подчеркивают, что конструкт субъективного благополучия имеет иерархическую структуру [152, 159, 160]. На самом высоком и наиболее абстрактном уровне находится общая субъективная оценка жизни человека. Хотя целью исследователей благополучия является понимание этой высокоуровневой оценки, ее невозможно измерить напрямую. Вместо этого психологи обычно оценивают целый ряд конструктов более низкого уровня. Например, различают аффективный и когнитивный компоненты благополучия: с аффективной стороны исследователи фокусируются на эмоциях и настроении респондента, с когнитивной — на условно рациональной оценке положения дел в жизни; эмоции рассматриваются как непосредственная оценочная реакция на конкретные события или отношение к происходящему в целом, в то время как когниции — как опосредованная (мышлением) оценка [200].

В качестве точки отсчета в вопросах эмоциональной оценки благополучия принимается тот факт, что если в жизни человека все идет хорошо, то он будет испытывать высокие уровни положительных эмоций и переживать хорошее настроение, а также демонстрировать низкий уровень негативных эмоций и плохого настроения. При этом существуют и теоретические, и эмпирические основания для того, чтобы развести позитивный аффект (который включает в себя такие эмоции и переживания, как счастье, радость и вовлеченность в деятельность) от негативного аффекта (который включает такие эмоции и переживания, как страх, гнев и печаль). Частные эмоции сильнее коррелируют с другими эмоциями той же валентности, чем с эмоциями противоположной валентности. Кроме того, позитивный и негативный аффекты обычно не коррелируют настолько сильно, чтобы

можно было предположить, что они отражают противоположные полюса одного и того же основополагающего измерения, хотя до сих пор не утихают споры о биполярности аффекта или отдельных аффектов.

Позитивный и негативный аффекты зачастую по-разному связаны с другими личностными переменными: связи могут быть не просто разнонаправленными, может иметь место отсутствие связи одного полюса при наличии связи с другим полюсом. Например, позитивный аффект сильнее, чем негативный, связан с такой чертой личности, как экстраверсия, в то время как негативный аффект более сильно связан с нейротизмом; параметры резилентности зачастую отрицательно связаны с негативным аффектом и при этом с позитивным аффектом связей не демонстрируют. В связи с этим оценка позитивного и негативного аффекта на современном этапе изучения благополучия чаще всего происходит дифференцированно [182].

Как позитивный, так и негативный аффект легко отличить от более когнитивного компонента благополучия — *удовлетворенности жизнью* (satisfaction with life) и различными ее аспектами. Удовлетворенность жизнью отражает суждение о том, как протекает жизнь в целом. Аффективный и когнитивный компоненты представляют собой различные измерения: человек может испытывать высокий уровень негативного аффекта и при этом быть удовлетворенным условиями своей жизни; он может не придавать эмоциональной стороне жизни большого значения, в то же время быть полностью удовлетворенным некоторым объективным положением дел и т. д.

Еще один компонент благополучия, усложняющий общую картину, — удовлетворенность некоторой *сферой* жизни или деятельности. Индивид способен дать как общую оценку удовлетворенности и счастья, так и принять во внимание отдельные области своей жизни (например, здоровье,

семейную жизнь, профессиональное развитие). Взвешивая важность этих «доменов» (domains), а затем объединяя их в общее впечатление, мы можем получить более точную оценку благополучия [162]. Существует несколько психометрически надежных и валидных подходов к многомерному измерению благополучия, однако окончательной теории, в которой нашел бы свое отражение исчерпывающий список таких жизненных доменов, не существует.

После десятилетий изучения удовлетворенности жизнью мы приходим к тому, что при комплексном и лонгитюдном исследовании самыми яркими предикторами благополучия оказываются не факторы среды, а факторы, с которыми человек рождается. Этот вывод вытекает по крайней мере из трех направлений исследований:

1. Исследования объективных жизненных обстоятельств (включая такие факторы, как доход, возраст, уровень образования, уровень здоровья и др.) показывают, что связи благополучия с такими объективными факторами, как правило, незначительны.
2. Субъективная удовлетворенность жизнью умеренно наследуется, что означает, что генетические и пренатальные факторы вносят заметный вклад.
3. Субъективная удовлетворенность жизнью в целом стабильна с течением времени и даже в условиях трудных жизненных обстоятельств.

Однако корреляции благополучия с чертами личности, как правило, оказываются намного более тесными, чем корреляции благополучия с внешними обстоятельствами и генетикой. Рассмотрим данные предикторы и корреляты детальнее.

2.2. ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ БЛАГОПОЛУЧИЯ

В отличие от слабого влияния демографических характеристик, черты личности зачастую демонстрируют умеренные или тесные связи с благополучием. В частности, такие черты личности, как экстраверсия и нейротизм, — это умеренные или сильные корреляты удовлетворенности жизнью. Превалирующим объяснением такой связи служит психофизиологический базис этих черт [178]. Предположение о том, что экстраверсия и нейротизм имеют общие физиологические основы с позитивным и негативным аффектом, подтверждается тем фактом, что черты, относящиеся к эмоциональным реакциям, умеренно стабильны во времени и имеют умеренную или высокую наследуемость.

Связи между экстраверсией и нейротизмом и субъективным благополучием находят свое подтверждение в метаанализах — например, в работе Стила, Шмидта и Шульца, сосредоточенной на связях субъективной удовлетворенности жизнью с показателями личностных черт, измеренных при помощи трех широко используемых личностных опросников: NEO Personality Inventory-Revised [149], личностного опросника Айзенка [157] и опросника Айзенка в более поздней редакции [156]. Результаты продемонстрировали, что (1) корреляции между экстраверсией и позитивным аффектом составили около 0,44 для NEO, 0,35 для EPQ и 0,25 для EPI; (2) корреляции между нейротизмом и негативным аффектом составили 0,54 для NEO, 0,53 для EPQ и 0,46 для EPI [Steel, Schnnidt, Shultz, 2008].

Эти результаты подтверждают роль экстраверсии и нейротизма как предикторов субъективной удовлетворенности жизнью, при этом по меньшей мере в одном метаанализе связи личностных черт и благополучия [150] было обнаружено, что связи между нейротизмом, экстраверсией и благополучием оказываются не такими уж тесными. Например, корреляция между экстраверсией и субъективной удовлетворенностью жиз-

нию составила всего $r = 0,17$, а корреляция для нейротизма — $r = 0,22$. В таком случае величина эффекта не отличается от величины эффектов, полученных в результате метаанализов демографических предикторов благополучия.

В обоих указанных метаанализах было показано, что экстраверсия и нейротизм — не единственные черты, которые имеют значение в вопросе благополучия. Например, Стил и др. показали, что корреляции между доброжелательностью и благополучием значимо отличались от нуля и составляли от 0,12 для позитивного аффекта до 0,30 для показателя субъективного счастья. Аналогично корреляции с добросовестностью варьировались от $-0,21$ для негативного аффекта до 0,40 для общего благополучия [176]. ДеНив и Купер (1998) обнаружили, что доверие, жизнестойкость, некоторые формы локуса контроля и самооценки также демонстрируют относительно высокие корреляции с благополучием. Наконец, такие черты личности, как оптимизм и самооценка, отражающие общие позитивные взгляды на себя и мир, также положительно связаны с благополучием [165, 170].

3. СПОСОБЫ ПОДДЕРЖКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

В самом широком смысле понятие психосоматического благополучия описывает свободу от соматических симптомов. Последние в разных литературных источниках называются также физическими симптомами, функциональными симптомами и симптомами, необъяснимыми с медицинской точки зрения. Психосоматическое благополучие является одним из базовых понятий биопсихосоциального подхода, в рамках которого специалисты изучают здоровье и болезни человека в совокупности биологических (связанных с полом и возрастом человека, его генетическими особенностями), психологических (вызванных эмоциональными пережива-

ниями и личностными предрасположенностями) и социальных факторов (определяющих семейный и общественный контекст, в котором находится человек, особенности его психосоциальной адаптации) [155]. На сегодняшний день среди этих аспектов психосоматического благополучия наиболее изученным считается психологический аспект, определяющий роль личности в развитии и поддержании соматической симптоматики или, наоборот, преодолении и профилактике психосоматического бремени.

3.1. СВЯЗЬ ЗДОРОВЬЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Американский психолог Ф. Данбар, которую называют «матерью психосоматической медицины», впервые связала определенные физические заболевания с личностными характеристиками. Например, коронарную недостаточность она приписывала людям с малым количеством невротических черт, за исключением склонности к размышлениям, «навязчивого аскетизма и стремления к работе», но с заметным влечением к власти, агрессии и доминированию, способностью подолгу работать и не брать отпусков, склонностью к приему веществ, стимулирующих умственные и физические возможности, бедностью, не связанным с работой интересом и скептическим отношением к религии [154]. Современные исследователи утверждают, что поведение типа А действительно является фактором личностной предрасположенности к ишемической болезни сердца. Оно включает цинизм, враждебность, раздражительность, стремление к достижениям и признанию, высокую конкурентоспособность, склонность к постоянному увеличению умственных и физических нагрузок, ощущение быстротечности времени и чрезмерную вовлеченность в работу со строгим соблюдением сроков [158].

Позднее П. Сифнеос ввел понятие алекситимии, определяющее неспособность человека использовать слова для описания телесных ощущений и чувственных переживаний [174]. В нейровизуализационных исследованиях было обнаружено, что при алекситимии у человека недостаточно развиты мозговые структуры, ответственные за эмоциональную регуляцию, что приводит к висцеральной гиперчувствительности, поведению, связанному с риском для здоровья, и, как следствие, психосоматическим заболеваниям [163].

Современные специалисты, изучающие роль личности в психосоматическом благополучии, в основном сконцентрированы на связи между личностными чертами и соматическими симптомами. Так, голландские исследователи сравнивали личностные профили пожилых пациентов с симптомами, необъяснимыми с медицинской точки зрения, и профили их сверстников, распределенных в три группы (группу пациентов с симптомами, имеющими медицинское обоснование, группу пациентов с депрессивными расстройствами и группу условно здоровых пожилых людей) [179]. Пациенты с симптомами, необъяснимыми с медицинской точки зрения, имели более высокие показатели нейротизма и доброжелательности по сравнению с контрольной группой, а также более низкие показатели нейротизма и более высокие показатели экстраверсии и доброжелательности по сравнению с пациентами с депрессивными расстройствами. При этом пациенты с симптомами, необъяснимыми с медицинской точки зрения, и пациенты с симптомами, имеющими медицинское обоснование, имели схожие личностные профили.

Тот факт, что личность играет весомую роль в психосоматическом благополучии, определяет возможности человека в некоторой степени оказывать влияние на соматические и психопатологические симптомы. Способы поддержки психосоматического благополучия широко представлены в различных психотерапевтических подходах, среди которых особым

образом можно отметить позитивную психотерапию с практиками самопомощи и профессиональной помощи в развитии ресурсов личности.

3.2. РЕСУРСЫ КАК ФАКТОРЫ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто как неблагополучие или отсутствие болезней [183]. Сдвиг парадигмы в области медицины и общественного здравоохранения перенес внимание исследователей от последствий негативных эмоциональных состояний к возможностям позитивных чувственных переживаний, которые с доказанной эффективностью способствуют долголетию и сохранению физического здоровья населения. Так, исследования в области позитивной психологии указывают на то, что психологическое благополучие в виде таких переменных, как надежда, оптимизм, любопытство, счастье, цель в жизни и удовлетворенность жизнью, снижает риск развития инсульта, ревматоидного артрита, инфаркта миокарда, сахарного диабета, артериальной гипертензии, венозной тромбоэмболии, злокачественных опухолей и вирусных заболеваний, а также уменьшает риск повторной госпитализации и смертности на 11% [161]. Позитивные эмоции стимулируют повышение секреторного иммуноглобулина А и снижение уровня кортизола в слюне, что делает их защитным барьером для иммунной системы организма [147]. В рамках международного проекта по исследованию психосоциальных факторов здоровья было обнаружено, что психологическое благополучие является надежным предиктором долголетия, контролирующим такие признанные факторы риска смертности, как возраст, образование, сердечно-сосудистые заболевания, социальный статус, семейное положение, образ жизни, биологические факторы и депрессивные симптомы [177].

Одним из наиболее изученных в психосоматических исследованиях ресурсов является резилентность, или процесс успешной адаптации человека к различным травмам и значительным источникам стресса [184]. По большому счету, *резилентность* определяет не только психосоматические реакции (склонность к переживанию психологического дискомфорта посредством телесных симптомов), но и соматопсихические реакции (эмоциональный отклик на факт и возможные последствия конкретных физических заболеваний). В период пандемии COVID-19 резилентность оказалась ключевым предиктором соматизации, в связи с чем современные специалисты считают повышение резилентности потенциальной мишенью кризисного вмешательства при психосоматическом неблагополучии [173]. В допандемических исследованиях показана эффективность программ повышения резилентности в снижении соматической симптоматики. Так, у участников онлайн-программы повышения резилентности, включающей серию кратких, индивидуально подобранных видео- и текстовых заданий,росло психосоматическое благополучие пропорционально времени участия в программе [175].

Другим ресурсом психосоматического благополучия является *оптимизм*, характеризующийся чувством уверенности в решении проблем и преодолении препятствий, склонности оценивать негативные события как временные, управляемые и ограниченные конкретными проявлениями [172]. В проспективном исследовании норвежских специалистов показано, что оптимизм негативно предсказывает соматические симптомы спустя год наблюдения за учащимися старших классов школы [166]. Эта связь оказалась очевидной даже при контроле за исходной соматической и депрессивной симптоматикой и негативными жизненными обстоятельствами, что, по всей видимости, можно интерпретировать как позитивное влияние оптимизма на физическое благополучие и содействие оптимистических ожиданий развитию адаптивного поведения, связанного с большей гибкостью и более

реалистичной оценкой негативной информации. При этом в психосоматической медицине опасен не только недостаток, но и избыток оптимистических ожиданий, который хорошо операционализирован в термине «нереалистический оптимизм», отражающем тенденцию воспринимать себя в большей безопасности, чем других, в ситуациях, которые одинаково угрожают всем [153]. Опасность нереалистического оптимизма заключается в том, что человек с соматическими симптомами может откладывать посещение медицинских учреждений и получение медицинских консультаций даже при серьезных физических заболеваниях.

Еще одним ресурсом психосоматического благополучия является чувство *благодарности*, или привычка сосредотачиваться на позитивных аспектах жизни и ценить их [180]. Теоретически чувство благодарности может позитивно влиять на психосоматическое благополучие за счет снижения психологического дистресса и коррекции неадаптивных поведенческих паттернов. Известно, что чувство благодарности связано с меньшим количеством физических симптомов в виде нарушений сна, головных болей, эпизодов респираторных инфекций и желудочно-кишечных проблем, а также эмоциональных переживаний, связанных с одиночеством [167]. В недавнем эксперименте специалисты обнаружили, что ведение дневника, сфокусированного на развитии чувства благодарности и лучшего возможного «Я», родителями детей с эмоциональными и поведенческими проблемами приводит к снижению уровня стресса, депрессии, тревожности и соматических симптомов, а также к существенному снижению систолического артериального давления при его повышенных значениях до психотерапевтических вмешательств [164].

Наконец, одним из наиболее перспективных ресурсов психосоматического благополучия является *духовность*, которая определяет переход проблемы здоровья и болезни из биопсихосоциального в биопсихосоциодуховное измерение. Связь между духовностью и психосоматиче-

ским благополучием неоднозначна. Голландские исследователи оценивали, снижает ли духовность влияние симптомов боли и усталости на психологический дистресс пациентов с онкологическими заболеваниями [181]. Они обнаружили, что духовность снижает чувство усталости в течение первого года после начала терапии, но усиливает воспринимаемую угрозу жизни, и связали эти результаты со сложной природой духовности и тем, что в будущих исследованиях необходимо искать компоненты духовности, способствующие адаптации пациентов с онкологическими заболеваниями к изменившимся условиям жизнедеятельности. В исследовании с участием студентов также было показано, что духовность позитивно коррелирует с психологическим благополучием и поведением, связанным со здоровьем [148].

3.3. ПРАКТИКИ ПОДДЕРЖКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Одной из таких практик, направленных на быструю и эффективную проработку травм, является экспрессивное письмо Джеймса Пеннебейкера [168]. В начале 1980-х годов он провел исследование, в котором спрашивал у студентов, переживали ли они травматический опыт в детстве или подростковом возрасте. Пеннебейкер заметил, что студенты, положительно отвечавшие на этот вопрос, значительно чаще жаловались на соматические симптомы и обращались за медицинской помощью, чем студенты, отрицающие травматический опыт в прошлом. Позднее Пеннебейкер и его коллеги провели эксперимент, в котором студентов из экспериментальной группы просили писать о травматическом опыте в течение четырех дней по 15 минут в день, а студентов из контрольной группы просили писать в таком же режиме о повседневных событиях. Через несколько месяцев после эксперимента исследователи обнаружили, что студенты из экспериментальной группы стали примерно в два раза реже обращаться за медицинской помощью, чем студенты из контрольной группы.

Данная техника может использоваться как в процессе психотерапии со специалистом, так и самостоятельно людьми, нуждающимися в снижении психосоматического дистресса.

Практиками самопомощи, ориентированными на расширение ресурсов человека, являются техники позитивной психотерапии. Среди них наиболее распространенной техникой является дневник благодарности (англ. *«gratitude diary»*), предполагающий ведение человеком дневника, в котором он отмечает, кого и за что он может поблагодарить каждый день в течение всего периода выполнения этой практики. В экспериментальном исследовании эффективности дневника благодарности приняли участие ученики начальной школы, которых разделили на экспериментальную группу, писавшую в дневниках о том, за что они благодарны школе, и контрольную группу, отмечавшую в дневниках повседневные школьные события [151]. Результаты эксперимента показали, что школьники, которые вели дневники благодарности, по окончании курса демонстрировали более высокую вовлеченность в школьную жизнь, чем их одноклассники, которые писали о повседневных школьных событиях. К другим практикам самопомощи в позитивной психотерапии могут быть отнесены такие техники, как «Три хороших вещи» (когда человек каждый вечер описывает в дневнике, какие три хороших события произошли за день и почему они произошли с ним) и «Наслаждение» (когда человек один раз в день позволяет себе насладиться чем-то, что он обычно делает торопливо, а потом записывает, что он чувствовал в этот момент и как это отличается от привычного ему выполнения дела) [171].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

147. Barak Y. The immune system and happiness // *Autoimmunity Reviews*. — 2006. — Vol. 5. — № 8. — P. 523–527. <https://doi.org/10.1016/j.autrev.2006.02.010>

148. Bożek A, Nowak PF and Blukacz M. The relationship between spirituality, health-related behavior, and psychological well-Being // *Frontiers in Psychology*. — 2020. — Vol. 11. — P. 1997. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01997>
149. Costa P.T. Jr., McCrae R.R. The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) / *The SAGE handbook of personality theory and assessment*. G.J. Boyle, G.Matthews, D.H. Saklofske (Eds.). — Vol. 2. Personality measurement and testing (pp. 179–198). Sage Publications, Inc., 2008. — P. 179–198. <https://doi.org/10.4135/9781849200479.n9>
150. DeNeve K.M., Cooper H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being // *Psychological Bulletin*. — 1998. — 124. — P. 197–229.
151. Diebel, T., Woodcock, C., Cooper, C., & Brignell, C. Establishing the effectiveness of a gratitude diary intervention on children's sense of school belonging // *Educational and Child Psychology*. — 2016. — Vol. 33. — № 2. — P. 117–129.
152. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. Subjective well-being: Three decades of progress // *Psychological Bulletin*. — 1999. — Vol. 125. — № 2. — P. 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
153. Dolinski D., Kulesza W., Muniak P., Dolinska B., Węgrzyn R., Izydorczak K. Media intervention program for reducing unrealistic optimism bias: The link between unrealistic optimism, well-being, and health // *Applied Psychology: Health and Well-Being*. — 2022. — Vol. 14. — № 2. — P. 499–518. <https://doi.org/10.1111/aphw.12316>
154. Dunbar F. *Psychosomatic Diagnosis*. New York: Hoeber, 1943.
155. Engel G.L. The concept of psychosomatic disorder // *Journal of Psychosomatic Research*. — 1967. — Vol. 11. — № 1. — P. 3–9. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90051-7)
156. Eysenck H.J. Eysenck S.B.J. *Manual of the EPQ*. Sevenoaks, England: Hodder and Stoughton, 1975.

157. Eysenck H.J., Eysenck S.B.G. Manual for the Eysenck Personality Inventory. San Diego: Educational and Industrial Testing Service., 1968.
158. Fava G.A., Freyberger H.J., Bech P., Christodoulou G., Sensky T., Theorell T., Wise T.N. Diagnostic criteria for use in psychosomatic research // *Psychotherapy and Psychosomatics*. — 1995. — Vol. 63. — № 1. — P. 1–8. <https://doi.org/10.1159/000288931>
159. Gallagher M.W., Lopez S.J., Preacher K.J. The hierarchical structure of well-being // *Journal of personality*. — 2009. — Vol. 77. — № 4. — P. 1025–1050. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x>
160. Geerling D.M., Diener E. Effect size strengths in subjective well-being research // *Applied Research in Quality of Life*. — 2020. — Vol. 15. — P. 167–185.
161. Hernandez R., Bassett S.M., Boughton S.W., Schuette S.A., Shiu E.W., Moskowitz J.T. Psychological well-being and physical health: Associations, mechanisms, and future directions // *Emotion Review*. — 2017. — Vol. 10. — № 1. — ID1754073917697824. <https://doi.org/10.1177/1754073917697824>
162. International Wellbeing Group. Personal Wellbeing Index — Adult, Manual, 4th Ed. Melbourne, VIC: Deakin University, 2006.
163. Kano M., Fukudo S. The alexithymic brain: The neural pathways linking alexithymia to physical disorders // *Biopsychosocial Medicine*. — 2013. — Vol. 7. — № 1. — P. 1. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-7-1>
164. Kim-Godwin Y.S. Effectiveness of best possible self and gratitude writing intervention on mental health among parents of troubled children // *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*. — 2020. — Vol. 58. — № 9. — P. 31–39. <https://doi.org/10.3928/02793695-20200624-07>
165. Lucas R.E., Diener E., Suh E. Discriminant validity of well-being measures // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1996. Vol. 71. — № 3. — P. 616–628.
166. Murberg T. The Influence of optimistic expectations and negative life events on somatic symptoms among adolescents: a one-year prospective study

- // Psychology. — 2012. — Vol. 3. — P. 123–127. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.32018>
167. O'Connell B., O'Shea D., Gallagher S. Mediating effects of loneliness on the gratitude–health link // Personality and Individual Differences. — 2016. — Vol. 98. — P. 179–183. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.042>
168. Pennebaker J.W. Expressive writing in psychological science // Perspectives on Psychological Science. — 2018. — Vol. 13. — № 2. — P. 226–229. <https://doi.org/10.1177/1745691617707315>
169. Ryff C.D., Krueger R.F. The Oxford Handbook of Integrative Health Science. Oxford Library of Psychology, 2018. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190676384.001.0001>.
170. Schimmack U., Diener E. Predictive validity of explicit and implicit: self-esteem for subjective well-being // Journal of Research in Personality. — 2003. — Vol. 37. — № 2. — P. 100–106.
171. Seligman M.E.P. Learned optimism: How to change your mind and your life. Vintage, 2006.
172. Seligman M.E.P., Rashid T., Parks A.C. Positive psychotherapy // American Psychologist. — 2006. — Vol. 61. — № 8. — P. 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
173. Shangguan F., Zhou C., Qian W., Zhang C., Liu Z., Zhang X.Y. A conditional process model to explain somatization during coronavirus disease 2019 epidemic: The interaction among resilience, perceived stress, and sex // Frontiers in Psychology. — 2021. — Vol. 12. — E633433. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633433>
174. Sifneos P.E. The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients // Psychotherapy and Psychosomatics. — 1973. — Vol. 22. — № 2. — P. 255–262. <https://doi.org/10.1159/000286529>
175. Smith B., Shatté A., Perlman A., Siers M., Lynch W.D. Improvements in resilience, stress, and somatic symptoms following online resilience training: A dose–response effect // Journal of Journal of Occupational and

- Environmental Medicine. — 2018. — Vol. 60. — № 1. — P. 1–5. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001142>
176. Steel P., Schnnidt J., Shultz J. Refining the relationship between personality and subjective well-being // Psychological Bulletin. — 2008. — Vol. 134. — P. 138–161.
177. Tamosiunas A., Sapranaviciute-Zabazlajeva L., Luksiene D., Virviciute D., Peasey A. Psychological well-being and mortality: Longitudinal findings from Lithuanian middle-aged and older adults study // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. — 2019. — Vol. 54. — № 7. — P. 803–811. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01657-2>
178. Tellegen A. Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report / Anxiety and the anxiety disorders. A.H. Tuma, J.D. Maser (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1985. — P. 681–706
179. Van Dijk S., Hanssen D., Naarding P., Lucassen P., Comijs H., Oude Voshaar R. Big Five personality traits and medically unexplained symptoms in later life // European Psychiatry. — 2016. — Vol. 38. — P. 23–30. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.05.002>
180. Van Dusen J.P., Tiarniyu M.F., Kashdan T.B., Elhai J.D. Gratitude, depression and PTSD: Assessment of structural relationships // Psychiatry Research. — 2015. — Vol. 230. — № 3. — P. 867–870. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.11.036>
181. Visser A., Meezenbroek E.J., Garssen B. Does spirituality reduce the impact of somatic symptoms on distress in cancer patients? Cross-sectional and longitudinal findings // Social Science Medicine. — 2018. — Vol. 214. — P. 57–66. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.08.012>
182. Watson D., Clark L.A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales // Journal of personality and social psychology. — 1988. — Vol. 54. — № 6. — P. 1063–1070. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>

183. World Health Organization. World Health Organization Constitution. Geneva: World Health Organization, 1948.
184. Zimmerman M.A. Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health // Health Education and Behavior. — 2013. — Vol. 40. — № 4. — P. 381–383. <https://doi.org/10.1177/1090198113493782>
185. Братусь Б. С. Психологические проблемы изучения и коррекции аномалий личности: Учебно–методическое пособие. Под ред. Б. С. Братусь, И. Я. Розовский, В. Н. Цапкин. — М.: Изд–во МГУ, 1988.
186. Витко Ю. С., Лебедева А. А. Практики работы с бездомными: перспектива возвращения «невидимой» личности // Социальная психология и общество. — 2021. — Т. 12. — № 4. — С. 146–169.
187. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд–во Смысл; Изд–во Эксмо, 2005. — 136 с.
188. Калитеевская Е. Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М.: Смысл, 1997. — С. 231–238.
189. Леонтьев Д. А. Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип // Психология саморегуляции в XXI веке. — М., СПб.: Издательство Нестор–История, 2011. — С. 74–89.
190. Леонтьев Д. А. Введение: личностный потенциал как объект изучения // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — С. 107–130.
191. Леонтьев Д. А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. — 2020. — Т. 41. — № 6. — С. 86–95. <http://doi.org/10.31857/S020595920012592-7>
192. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1 / Под общ. ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева.

- М.: Смысл, 2002. — С. 56–65.
193. Леонтьев Д. А. Личностное изменение человеческого развития // Вопросы психологии. — 2013. — № 3. — С. 67–80.
194. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — С. 107–130.
195. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно–историческая психология. — 2014. — Т. 10. — № 3. — С. 97–106. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2014/n3/71895.shtml> (дата обращения: 30.07.2022).
196. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. — 2016. — № 62. — С. 18–37.
197. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. — 2010. — Т. 25. — № 3. — С. 135–153.
198. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально–психологическая парадигма. — М.: Институт психологии РАН, 2016. — 459 с.
199. Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология: журнал Высшей школы экономики. — 2012. — Т. 9. — № 4. — С. 91–110.
200. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2020. — № 1. — С. 117–142. <http://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>.

ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ДЛЯ УКРЕПЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

М. А. Чумакова, А. В. Петровский, Е. Б. Старовойтенко

Понятие субъектности (агентности) является, с одной стороны, интуитивно понятным и может быть описано через такие характеристики, как «активность», «самостоятельность», «ответственность», «сознательность» и т. п., но, с другой стороны, в рамках исследовательской практики операционализация этого конструкта систематически наталкивается на проблему надежной концептуализации и измерения указанных характеристик. Как было показано в предыдущем разделе, в системе психологического знания⁵ конструкт субъектности проецируется в представления о личностном потенциале как потенциале саморегуляции [225]. При этом предпосылкой и результатом реализации личностного потенциала предполагается психологическое благополучие субъекта, которое рассматривается как цель и ценность для любых психологических технологий, направленных на развитие индивидуальных психических ресурсов.

Психологическое благополучие — комплексное системное состояние человека, представляющее собой взаимосвязь различных факторов (физических, психологических, социальных, культурных, духовных) и отражающее переживание человеком реализации своих возможностей и удовлетворения потребностей [216]. В структуре психологического благополучия в настоящее время исследователи выделяют экзистенциальные компоненты [217]: принятие себя, адаптация и управление жизненной средой,

⁵ Авторы раздела являются профессиональными психологами и не претендуют на исчерпывающее представление взглядов о технологиях развития субъектности во всех сферах социальных практик, а представляют осмысление данных технологий в рамках профессиональной психологической деятельности.

позитивные отношения с другими, личностный рост, целенаправленность жизни, автономия и гедонистические компоненты [203] — счастье, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, позитивные эмоции. С точки зрения осмысления развития субъектности можно утверждать, что эвдемонистические компоненты психологического благополучия отражают различные проявления субъектности человека, а гедонистические компоненты — успешность реализации субъектности в жизни. Именно поэтому в настоящее время психологическое благополучие человека становится объектом приложения усилий различными акторами.

При этом традиционно на протяжении XX века первичной и основной мишенью разработки психологических технологий развития индивидуальных психических ресурсов традиционно становилось интегральное психологическое благополучие субъекта как состояние отсутствия невыносимого душевного страдания и способность к адаптивному функционированию в обществе. Рост значимости избавления от душевного страдания и обеспечение базового благополучия напрямую связан с повышением общего уровня жизни в развитых странах и формированием новых стандартов качества жизни человека. Главный запрос к психологической науке и практике, таким образом, в этот период формулируется как конструирование психологических интервенций, способствующих обеспечению базового психологического благополучия.

Эффективность подобных психологических технологий (интервенций) оценивается либо непосредственно через повышение гедонистических компонентов благополучия, либо через снижение выраженности факторов (симптомов), препятствующих переживанию благополучия.

1. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРВЕНЦИЙ В ПОВЫШЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Метаанализ [219], направленный на обобщение текущих научных данных о различных психологических интервенциях как в клинических, так и в неклинических группах населения для улучшения психологического благополучия, показал, что психическое благополучие может быть значительно улучшено с помощью различных психологических вмешательств. Были проанализированы рандомизированные контролируемые исследования на английском языке с валидными методиками измерения психологического и психического благополучия. Результаты анализа показали, что интервенции, реализованные в разных психологических подходах на разных теоретико-методологических основаниях, демонстрируют различия в эффективности для разных групп населения.

Два типа интервенций оказались наиболее стабильно связаны с положительными результатами в различных популяциях: многокомпонентные позитивно-психологические и майндфулнес интервенции. В результате анализа модераторов было показано, что улучшение психологического благополучия может быть опосредовано степенью прикладываемого респондентом усилия. Так, более интенсивные интервенции приводят к более выраженным изменениям, что верно и для общей популяции, и для клинической. Однако авторы не обнаружили ясно прослеживаемую линейную связь длительности или объема применения интервенции с улучшением благополучия. Важно отметить, что дело может быть не в интенсивности самой по себе. Было обнаружено заметное пересечение доверительных интервалов размеров эффекта в группах с разной степенью интенсивности интервенции. Это значит, что на основании этих данных нельзя с уверенностью говорить о том, что высокая интенсивность интервенции приводит к лучшим результатам. Обнаруженная разница может быть объяснена тем, как более интенсивные интервенции структурированы: обыч-

но они многокомпонентные и направленные и на психологические, и на поведенческие изменения.

Обобщая результаты, авторы заключают, что эффект интервенций был более выраженным в группах с диагностированными психическими и физическими расстройствами по сравнению со здоровой популяцией. При этом это нельзя объяснить самим наличием клинического дистресса или же степенью его проявления. Авторы ссылаются на современные данные, показывающие независимость психологического благополучия от присутствия или отсутствия дистресса. Полученный результат позволяет выдвигать гипотезы о необходимости построения дифференцированной модели поддержки психологического благополучия в зависимости от целевой аудитории. В связи с преимущественно западными и, в меньшей степени, азиатскими выборками в данном исследовании нужно с осторожностью переносить полученные выводы на другие культуры.

Отдельный блок исследований эффективности психологических интервенций касается оценки эффекта уменьшения симптомов психических расстройств, снижающих психологическое благополучие человека. Наиболее достоверно в настоящий момент оценена эффективность психологических интервенций для групп, страдающих наиболее распространенными ментальными или физическими расстройствами (по данным метаанализов за 2018–2022 гг.).

Для депрессии в рамках биполярного расстройства I и II типов показано, что одни виды психологических интервенций дают слабый эффект улучшения состояния, а другие не влияют на силу симптомов [221]. Наиболее значимый эффект был выявлен для когнитивно-поведенческой и диалектико-поведенческой терапий. В то же время были получены данные о незначительном преимуществе терапии в случае острой фазы депрессии в сравнении с хронической длительной формой. Важно сказать,

что полученные эффекты измерялись в краткосрочной перспективе и оценивались сразу же после окончания терапии, в то время как данные о долгосрочной перспективе, рассмотренные авторами, не выявили значимого влияния терапии на уменьшение симптомов депрессии. Однако валидность полученных выводов ограничена низким качеством данных в метаанализе.

В другом исследовании для широкого спектра депрессивных расстройств установлено, что профилактические психологические интервенции снижают риск развития расстройства на 19% [204]. Такой результат был получен при анализе экспериментальных исследований с рандомизированным контролируемым дизайном, в которых была использована смешанная выборка из респондентов, имеющих текущий депрессивный статус, и условно здоровой выборки. Были также обнаружены эффекты для выборочных вмешательств, при которых профилактическая психотерапевтическая работа снижала риск депрессии у респондентов, находящихся в продромальной фазе, т. е. в период, предшествующий началу развития расстройства. В отношении данного метаанализа, однако, необходимо учитывать, что большинство рассматриваемых авторами исследований ставили в фокус внимания выборку, доход которой превышал средние значения. В большинстве стран мира уровень заработка находится в области средних и низких значений, вследствие чего необходимо проведение дальнейших более репрезентативных исследований в этой области.

Для посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) было показано существенное снижение симптоматики самого расстройства, а также депрессии и тревоги в результате психологических интервенций [202]. Это исследование было сфокусировано на анализе эффектов психологических интервенций на симптомы ПТСР, депрессии, тревоги и стресса у людей, оказывающих первую медицинскую помощь. Было выявлено,

что использование психологических вмешательств продемонстрировало свою эффективность для всех вышеперечисленных симптомов, кроме стресса. В то же время когнитивно-поведенческая терапия показала значительно более высокий эффект для ПТСР, однако самый низкий эффект для данного типа интервенции относится к лечению симптомов депрессии. Помимо этого, важным предиктором успешного преодоления посттравматического расстройства являлось количество сеансов психотерапии. Приведенное исследование, однако, не касалось оценки эффективности терапии ПТСР в долгосрочных последствиях, что является немаловажным в связи с особенностью работы лиц, оказывающих первую помощь и находящихся в хронически травматическом контексте.

Одно из исследований на выборке респондентов, имеющих психические расстройства, со средним и низким уровнем дохода было сосредоточено на выявлении данных об эффективности цифровых психологических интервенций [207]. Так, было показано, что для молодых людей, страдающих депрессией или употреблением психоактивных веществ, было обнаружено умеренное положительное влияние цифрового психологического вмешательства на снижение симптомов. Вместе с этим среди ограничений данного исследования можно выделить узкий возрастной диапазон выборки, в которую вошли лица 25–30 лет, чем может объясняться конкурентоспособность психологической помощи с использованием цифровых технологий по сравнению с обычной терапией, в то время как, возможно, для другой возрастной когорты эта разница будет более ощутимой.

Близкой к теме психопатологии является аспект психологической работы с людьми, пережившими травматичное событие в раннем возрасте. Среди исследований жестокого обращения с детьми можно выделить анализ работ, рассматривающих эффективность психологических интервенций со взрослыми людьми, столкнувшимися в детстве с сексуальным насилием [205]. Установлено, что при столкновении с данным типом же-

стокого обращения от 60 до 80% пострадавших проявляют ряд краткосрочных симптомов, таких как беспокойство, недоверие, чувство вины и стигматизации. Проведенный метаанализ позволяет сделать вывод о том, что психологические интервенции существенно снижают симптомы психологического неблагополучия у взрослых, имеющих опыт сексуального насилия в детском возрасте.

Психологические интервенции позволяют снижать проблемы эмоциональной регуляции у молодых взрослых и подростков с трудностями эмоциональной регуляции [213]. В данном метаанализе было проанализировано 21 рандомизированное контролируемое экспериментальное исследование с участниками в возрасте от 6 до 24 лет, у которых наблюдались признаки расстройств, характеризующихся затрудненной эмоциональной регуляцией: депрессии, тревожности, расстройства пищевого поведения, зависимости от психотропных веществ, синдрома дефицита внимания и гиперактивности, а также симптоматические проявления биполярного расстройства личности. Был обнаружен средний размер эффекта психологических интервенций по снижению эмоциональной дисрегуляции, а также малый размер эффекта для улучшения эмоциональной регуляции. Однако значительные отличия между дизайнами исследований, в том числе по составу выборки, использованным психологическим интервенциям и методикам измерения эмоциональной регуляции не дают возможности делать вывод о некотором общем гомогенном эффекте. При этом большинство исследованных интервенций основывалось на когнитивно-поведенческой терапии. Важно отметить, что интервенции, успешно купировавшие психопатологические проявления, также оказались связаны с улучшением эмоциональной регуляции. Авторы заключают, что психологические интервенции оказывают положительный эффект на эмоциональную регуляцию подростков (6–24 лет согласно взятой авторами классификации) вне зависимости от конкретной программы интервенций.

Необходимо проведение отдельных исследований по валидации многокомпонентных интервенций и выделения тех отдельных компонентов, которые оказывают наибольший эффект. Также отмечается, что необходимо конструировать психологические интервенции широкого спектра применения, а не специализирующиеся на конкретной психопатологии. Авторы утверждают, что интервенции должны быть направлены на общие процессы эмоциональной регуляции, лежащие в основе множества психопатологий.

Для людей, страдающих от соматических расстройств, также проводятся комплексные программы психологических интервенций, направленных на повышение психологического благополучия. Так, для страдающих диабетом в рамках метаанализа было установлено, что психологические интервенции не только эффективны для снижения стресса от заболевания («диабетический стресс»), но и снижают уровень гликогемоглобина (HbA1c) [218]. Авторы показали, что психологические интервенции оказали неспецифичный средний эффект снижения диабетического стресса даже после исключения из анализа статей с наибольшим риском искажений, вычисленных по методике The Cochrane risk of bias tool. При этом показатель HbA1c продемонстрировал специфичность отклика на психологическое воздействие — снижение происходит только в ответ на психологические интервенции, специально разработанные для людей с диабетом.

Эффект психологических интервенций для условно здоровых групп населения чаще всего оценивается в рамках помощи в преодолении острых и/или сложных жизненных ситуаций. Ряд исследований также касается оценки эффективности психологической помощи для неклинической выборки в контексте переживания нетравматических негативных жизненных событий и умеренных отрицательных эмоциональных состояний [208]. В частности, было показано, что психологические интервенции продемонстрировали высокую результативность в случаях переживания одиноче-

ства. При этом авторы метаанализа уточняют, что в рассматриваемых ими работах эффективность психологической работы значительно варьировалась, что может означать необходимость учета индивидуальных случаев, а также возможный модерационный эффект направления психотерапевтической практики.

В исследовании эффективности психологического вмешательства в ситуации горя было выявлено, что положительный эффект психотерапевтической работы проявлял свою устойчивость и был продемонстрирован как после окончания сессий, так и спустя время после завершения терапии [210]. При этом более значительные улучшения были выявлены в случае индивидуальной терапии в сравнении с групповой, а также для тех участников, которые переживали горе более полугода после момента утраты.

Таким образом, в настоящее время благодаря систематическим метааналитическим исследованиям с достаточным уровнем достоверности установлен положительный эффект психологических интервенций для повышения психологического благополучия. При этом важно подчеркнуть, что мишенью психологических воздействий являются преимущественно внутренне (симптомы расстройств) или внешне (переживание трудных жизненных ситуаций) обусловленные обстоятельства, снижающие психологическое благополучие человека.

2. ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРВЕНЦИЙ ДЛЯ УКРЕПЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

При сопоставлении представлений о психологическом благополучии человека и данных об эффективности психологических интервенций, разработанных в течение XX века, возможна формулировка нескольких принципиальных вопросов:

1. Какие аспекты психологического благополучия могут выступать «мишенями» интервенций?
2. Как соотносится накопленный профессиональный арсенал технологий психологических интервенций и данные об их эффективности с задачами поддержания и повышения психологического благополучия?
3. Какова возможная методология конструирования интервенций, направленных непосредственно на укрепление субъектности?

Ниже мы попытаемся ответить на сформулированные вопросы по порядку. Возвращаясь к выделению эвдемонистических и гедонистических аспектов психологического благополучия, можно более пристально оценить их феноменологическую природу. Счастье, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью (гедонистические компоненты) — все это категории, описывающие интегративные переживания человека относительно того, как складывается его жизнь, как он себя в жизни реализует. В связи с этим нам видится более рациональным рассматривать гедонистические компоненты психологического благополучия как параметры оценки результативности интервенций, направленных на укрепление субъектности, понятой как личностный потенциал [225].

В то же время эвдемонистические компоненты психологического благополучия (принятие себя, автономия, адаптация и управление жизненной средой, позитивные отношения с другими, личностный рост и целенаправленность жизни) традиционно выступают «мишенями» или «сопутствующими продуктами» психологических интервенций в различных терапевтических модальностях (от психодинамического подхода до техник медитации и майндфулнес).

Фокус интереса на разработке интервенций, направленных непосредственно на развитие индивидуальных психических ресурсов с целью укрепления субъектности, — это тренд в психологической науке и практике XXI века. Существенный теоретический задел для реализации данного тренда был заложен в середине XX века в рамках позитивной психологии — направления академической психологии, сфокусированного на развитии субъектности. Базирующаяся на основе этих теоретических разработок позитивная психотерапия представляет собой подход, основанный на идее К. Петерсона о том, что психология должна быть заинтересована как в слабых, так и в сильных сторонах человека; как в исправлении худших событий в его жизни, так и в создании лучших жизненных обстоятельств; как в лечении патологии, так и в формировании полноценной, созидательной жизни [215]. В позитивной психотерапии клиент прежде всего является носителем ресурсов, которые могут помочь ему в преодолении любых препятствий, в том числе связанных с соматическими симптомами и заболеваниями.

В таблице 1 приводятся некоторые примеры техник-интервенций, разработанных в позитивной психотерапии и направленных одновременно на развитие эвдемонистических и гедонистических компонентов психологического благополучия [219]).

Таблица 1. Примеры психологических интервенций в рамках позитивной психологии и психотерапии

Интервенция	Описание	Компонент психологического благополучия
Наилучшее из возможных «я» / оптимизм	Участникам предлагается представить будущую жизнь и то, как она будет выглядеть в идеале. Обычно они сосредотачиваются на разных областях за период (например, день или неделю) и часто получают представление об областях в начале интервенции. Примеры доменов: любовь, хобби, занятость, физическое и психическое здоровье.	Целенаправленность жизни. Управление жизненной средой.
Сильные стороны характера	Участники проводят оценку своих сильных сторон и используют свои главные сильные стороны по-новому, разово или в течение определенного периода времени. Обычно даются предложения, объясняющие, как можно использовать сильные стороны. Возможны варианты этой задачи (например, установить цели в отношении лучших или предпочтительно сильных сторон).	Личностный рост. Целенаправленность жизни.
Благодарность	Участников просят поразмышлять над опытом, событиями или людьми, за которых они благодарны. Может включать выражение благодарности другим людям.	Позитивные отношения с другими.
Приятные впечатления	Участников просят поразмышлять или подумать о событиях, которые были веселыми, забавными или радостными или которые приносят счастье в их жизнь.	Позитивные отношения с другими. Управление жизненной средой.

Интервенция	Описание	Компонент психологического благополучия
Три хороших события	Участников просят написать или подумать о трех хороших событиях, произошедших за определенный период (как правило, вспоминая один и тот же день), и подумать о том, почему эти события произошли. Действие обычно повторяется в течение нескольких дней.	Управление жизненной средой. Целенаправленность жизни. Позитивные отношения с другими.

При этом интервенции, ориентированные на эвдемонистические компоненты психологического благополучия, не обязательно должны конструироваться исключительно в логике позитивной психологии. В настоящее время наблюдается тенденция сближения ранее концептуально конфликтовавших подходов к построению психологических интервенций. [209] провели метаанализ применения интервенций в русле терапии принятия и ответственности (АСТ) как позитивно-психологических интервенций, то есть направленных на улучшение благополучия и повышение субъективно испытываемых положительных переживаний. Метаанализ включал в себя 5 рандомизированных контролируемых исследований влияния АСТ-интервенций на благополучие студентов университетов. Преимущественно выборки состояли из североамериканских студентов. Был найден статистически значимый малый размер эффекта влияния этих интервенций на благополучие студентов. Учитывая ограничения выборки и остающиеся критические споры между теоретиками АСТ и позитивно-психологического подхода, авторы приходят к предварительному выводу о возможности использования АСТ-интервенций для улучшения благополучия студентов вузов наравне с классическими позитивно-психологическими интервенциями. Однако построение валидизированных моделей адресной поддержки психологического благополучия для разных целевых групп

затрудняется тем, что существующие научные описания успешных интервенций содержат в среднем не более 64% информации, необходимой для практической реализации воздействия [214].

Также систематические обзоры и метааналитические исследования доказывают эффективность в вопросах повышения эвдемонистического благополучия как проявления субъектности таких психотерапевтических подходов, как EMDR-терапия [220], гипнотерапия [206], психодинамическая терапия [201], техника экспрессивного письма [222], программы развития осознанности [211], когнитивно-бихевиоральная терапия [212].

Таким образом, ответ на первый проблематизирующий вопрос, на наш взгляд, заключается в продуктивности рассмотрения эвдемонистических компонентов психологического благополучия как «мишеней» психологических интервенций, а гедонистических — как критериев оценки их эффективности.

Второй вопрос о соотношении существующих технологий психологического воздействия с задачей повышения психологического благополучия может быть рассмотрен в контексте целеполагания относительно благополучия. Как показал метаанализ эффективности психологических интервенций [219], позитивное влияние интервенций существенно выше в группах людей, страдающих расстройствами, по сравнению с условно здоровой популяцией. Данный факт обуславливается исторической и экономико-социальной фокусировкой разработчиков психологических интервенций на снижении страдания человека, уменьшении симптомов и состояний, приводящих к страданию и дискомфорту и улучшению базового ежедневного состояния субъекта. Профессиональное психологическое сообщество к настоящему моменту накопило внушительный арсенал психологических технологий, помогающих человеку преодолевать внутренние барьеры, препятствующие условно «нормальной» адаптивной

жизни. Этот тип целеполагания психологических интервенций можно обозначить как обеспечение базового психологического благополучия, а сами интервенции в рамках данного целеполагания чаще всего реализуются в формате взаимодействия профессионала, реализующего воздействие, и его клиента, нуждающегося в помощи.

Преимущественно идентичными по форме с интервенциями, обеспечивающими базовое психологическое благополучие, являются психологические интервенции, нацеленные на поддержку человека в сложных жизненных ситуациях. Специфика данных интервенций содержательно заключается в том, что в их внутренней логике в меньшей степени акцентируется фокусировка на преодолении внутренних «препятствий» адаптивной жизни. Данные интервенции направлены на поддержку психических ресурсов человека в сложных для него обстоятельствах. Примером психологических интервенций, разработанных для переживания критических ситуаций, может выступать понимающая психотерапия, разработанная в России и направленная на поддержку человека посредством эмпатии и сопереживания [223, 224]. Следует также отметить, что, помимо взаимодействия профессионала, оказывающего психологическую помощь, и человека, нуждающегося в ней, для реализации подобных психологических интервенций активно развиваются группы поддержки, в рамках которых люди со сходными проблемами и без специальной психологической подготовки поддерживают друг друга в сложных жизненных обстоятельствах. Примерами подобных групп могут быть группы Анонимных алкоголиков⁶, группы, переживающие развод, утрату и т. п. Все эти формы психологической работы (экспертную помощь и группы взаимопомощи) объединяет целеполагание, связанное с поддержкой *базового психологического благополучия*.

⁶ <https://aarussia.ru>

При этом технологии и интервенции, направленные на повышение уровня психологического благополучия, выше базового, т. е. психологические интервенции (психологические технологии), направленные на развитие субъектности (автономии, личностного потенциала, целенаправленности жизни), разработаны существенно слабее. В рамках данного направления интервенций можно упомянуть коучинг — совокупность технологий обучения, направленных на достижение конкретной профессиональной или личностной цели, различные развивающие образовательные технологии (разработанные преимущественно для детей, реже для взрослых), а также широкий спектр направлений самопомощи и саморазвития (мотивирующие тренинги, книги и программы тренировок). Надежные данные об эффективности подобных технологий в настоящее время отсутствуют, что открывает, с одной стороны, поле для недобросовестного продвижения некачественных услуг, а с другой — для систематических прикладных разработок технологий развития субъектности на основе верифицированных теоретических психологических моделей и эмпирической оценки их эффективности в рамках научных исследований.

3. МОДЕЛИ «Я»: ПОТЕНЦИАЛЫ РАЗВИТИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ «Я» СУБЪЕКТНОСТИ⁷

В силу теоретико-методологического плюрализма, свойственного академической и практической психологии, существующие психологические интервенции принадлежат различным подходам и школам, базирующимся на разных представлениях о природе человека, о движущих силах развития личности и о принципах конструирования психологических воздействий. Проблема поиска единой методологической основы, выявляющей сущностные характеристики различных интервенций, повышающих психологическое благополучие субъекта, является одним из актуальных вы-

⁷ Раздел подготовлен А. В. Петровским и Е. Б. Старовойтенко, библиография раздела приведена отдельно.

зовов современной психологии. Ядром подобной методологической рамки предположительно должен стать фокус на описании и теоретическом конструировании феномена субъектности через призму категорий, являющихся фундаментальными и неотъемлемыми для всех психологических направлений. Построение подобной методологической основы — задача будущего. Однако в данной части раздела мы предлагаем вариант разработки модели субъектности, реализуемый сотрудниками НИУ ВШЭ в период с 2007 года по настоящее время. Главным принципом этих разработок становится задача анализа феномена «Я» как центральной категории, объясняющей и моделирующей становление субъектности. «Я» рассматривается как культурное образование, порождаемое в процессе жизни человека. Субъектность «Я» определяется как сущность «Я» личности, одно из базовых свойств «Я», способность «Я» осуществлять жизнедеятельность, активное отражение «Я» во внешнем и внутреннем мирах другого, отношение «Я» к себе, а также авторские вклады «Я» в различные миры человеческого бытия — природный, культурный, социальный.

ПОНЯТИЕ «Я»

Не только обыденное, но и профессиональное сознание философов и психологов нередко приписывает нашему «Я» статус от века присущей человеческой психике данности. Таковы идеи существования трансцендентального «Я» (И. Кант), «принадлежности субъекту (“нам”) как первой характерной особенности всего психического» (С. Л. Рубинштейн), «роста личности изнутри» (К. Роджерс) и т. д. и т. п.

В рамках описываемого подхода за точку отсчета принимается идея культурной природы «Я». При этом «Я» понимается как многокомпонентное образование, имеющее следующие уровни развития в процессе становления субъектности: Я — имя, Мое, Я сам, Свое другое «Я», образу-

щих в целом круг порождения ноуменального (т. е. истинно сущего) «Я». В основе каждой из этих форм — особые знаковые образования: *знаки себя, знаки-признаки («знаки-индексы»), знаки знаков («иконические знаки» себя, ординарные знаки), знаки иного, чем знак (символы), внезнаковое.*

Анализ компонентов и форм существования «Я» позволяет выявить уровни субъектности для дальнейшего теоретического конструирования возможностей его развития.

1. Я — ИМЯ: БАЗОВАЯ ФОРМА «Я».

Психические ощущения первоначально (а многие и пожизненно) существуют до и независимо от «Я» — это *ничьи* ощущения. Однако отдельные ощущения формируют сложные отношения — *«соощущение ощущений»*. Примеры: «контраст», «больше/меньше», «над/под», «впереди», «вместе», «сходство», «различие» и т. д. и т. п. Соощущение двух или большего числа ощущений образует новое ощущение, не сводимое к своим образующим. В сфере соощущений могут быть выделены *чувства* — «сгустки» единовременных разнородных ощущений — и *переживания* — соощущение слитности ощущений в различимые моменты времени; выделяют также пространственные («конфигурации») и темпоральные («длительность») соощущения. Отталкиваясь от этой категории, можно определить **субъектность** как *соощущение всех ощущений, сопричастных друг другу*. У этого соощущения есть центральная точка сгущения — «центральное Я». Если сравнивать «центральное Я» с чем-нибудь, то это навигатор, показывающий, где пребывает он сам, то есть где находится источник сигналов, который может быть запеленгован другими индивидами и таким образом «рассекречен» ими.

2. ФЕНОМЕНАЛЬНОЕ «Я»

Синонимический ряд: *Мое; Мой жизненный мир; Я — идентичность; Территория «Я»; «со мной» = «при мне» = «у меня»* — соощущение всех ощущений, сливающихся в общее переживание присутствия в мире.

3. КОГИТАЛЬНОЕ «Я» (РЕФЛЕКСИВНОЕ)

Это феноменальное «Я» в саморефлексии. На языке обыденной речи это «Я сам».

Когитальное «Я» («Я сам») представлено интеграцией четырех проявлений «Я» (см. таблицу 2). Их взаимодействие друг с другом образует сложную систему состояний и форм «Я», имеющих непосредственное отношение к психологическому пониманию субъектности в разных теоретических подходах. При этом следует отметить, что не все формы феноменального «Я» рефлексированы, превращаясь в «Я сам». Существуют части «Я», недоступные или не до конца доступные осознанию — формы дорефлексивного («предсознательного», «потаянного») «Я сам»: упускаемое «Я», сокровенное «Я», дремлющее «Я», витальное «Я». Все эти ипостаси могут быть отнесены к категории «Я — неизвестное» (Е. Б. Старовойтенко).

Таблица 2. Проявления когитального «Я»*

Проявление «Я»	Определение	1	2	3
1. Самопереживание	Ощущение непрерывности и преемственности «Я» во времени.			
2. Самосозерцание	Наличие идей и представлений о себе.	Точка зрения на себя.		

3. Самовоспроизводство	Процессы саморегуляции (самополагание, самоконструирование).	Аутентичность.	Следование себе.	
4. Самотрансценденция	Устремленность «Я» за пределы себя, стремление к продлению себя во времени.	Достижение себя.	Проектирование себя.	Самоактуализация.

*** Примечание. В таблице даны определения компонентов когитального «Я». На пересечении строки и столбца обозначена форма «Я», складывающаяся из взаимодействия соответствующих компонентов.**

Как можно увидеть в таблице 2, осмысление компонентов когитального (рефлексивного) «Я» позволяет выразить через них компоненты субъектности, связанные с согласием с собой (аутентичность) и с саморазвитием (проектирование себя, самоактуализация). Главным психическим механизмом, порождающим формы когитального «Я», является саморефлексия. При этом важно подчеркнуть, что при систематической саморефлексии путь познания компонентов «Я» приводит к выделению некоторой общей их части, представленной в каждом из них и вместе с тем не тождественной ни одной. Это «чистое «Я».

Чистое «Я» обнаруживается в рефлексивных процедурах разотождествления, например, в таких высказываниях:

«У меня есть тело, но я — это не мое тело. Мое тело может быть больным или здоровым, усталым или бодрым, но это не влияет на меня, на мое истинное “Я”».

«У меня есть эмоции, но я — это не мои эмоции. Мои эмоции многочисленны, изменчивы, противоречивы. Однако я всегда остаюсь собой, своим «Я», радуюсь или горюю, спокоен или взволнован, надеюсь на что-то

или отчаиваюсь. Поскольку я могу наблюдать, понимать и оценивать свои эмоции и, более того, управлять ими, использовать их, то очевидно, что они не есть мое «Я».

«У меня есть интеллект, но я — это не мой интеллект. Он достаточно развит и активен. Он является инструментом для познания окружающего и моего внутреннего мира, но я — это не мой интеллект».

Таким образом, чистое «Я» — это центр самосознания и центр воли, способный владеть и управлять интеллектом, эмоциями, физическим телом и всеми психическими процессами субъекта. Чистое «Я» — это актор реализуемой субъектности, воплощающейся в саморегуляции, проектировании себя и самоактуализации.

4. ТРАНСГРЕССИВНОЕ «Я»

Свое другое «Я»; «Я» по ту сторону «Я»; «Я» незнаемое. Появление этого нового «Я» связано с переходом через невидимую черту, отделяющую рефлексивные формы «Я» от пострефлексивных. За этой чертой мы чувствуем, есть что-то такое, о чем сами не знаем, хотя оно и создается нами — новое «Я», подлежащее будущему постижению.

Данная форма «Я» нуждается в имени, заключающем в себе незнание того, что случится (при переходе через черту). Одно из таких имен — трансгрессия, означающее пересечение границ, выход за пределы, перемещение по ту сторону чего-либо.

В самый момент появления *трансгрессивного «Я»* мы не можем сказать о нем «это я». Необходимо выйти за границы «Я сам», покинуть территорию саморефлексии, чтобы после увидеть себя иного (нового). Чтобы потом сказать «я», необходимо сначала поставить себя на место этого *некто* (он, она), сказав о нем: «“некто” есть именно ты, твое я».

Трансгрессивное «Я» отличается от следования себе и проектирования себя через саморефлексию тем, что базируется на основаниях, отличных от представлений о себе. Трансгрессивное «Я» формируется и развивается в ситуациях, способствующих выходу субъекта за пределы этих представлений и конструированию нового самопонимания.

Описанные выше компоненты и формы существования «Я» можно разделить на субъектные, как предполагающие внутреннюю активность, связанную с саморегуляцией и самоконструированием, и досубъектные. К досубъектным мы относим «Я — имя» и феноменологическое «Я», как данные в непосредственном переживании, а к субъектным — когитальное (рефлексивное) и трансгрессивное «Я», как требующие внутреннего усилия для их формирования. При этом все компоненты «Я» обеспечивают последовательное развитие и становление единого «Я», которое является актором во взаимодействии человека с миром и центром его психологической субъектности.

ПРОЯВЛЕНИЯ «Я» СУБЪЕКТА

Целостное «Я» как обладатель субъектности в отношениях к миру, другим людям; самому себе присуща, на наш взгляд, определенная *структура*, элементы которой образуют единство, реализующееся в процессах взаимодействия с объектами, в привнесенных субъектом изменениях объектов, в обновлении самой структуры «Я». Развитие, сохранение и укрепление субъектности эффективно осуществляется в *отношении* «Я» к себе (самоотношении), где совпадают субъект и объект активности, а также происходит усиление «Я» в аспектах действующего «Я» субъекта, действия, направленного на «Я» объект, преобразований «Я» объекта и обновления самотождества «Я» субъекта.

В рассматриваемом подходе (В. А. Петровский, Е. Б. Старовойтенко) был разработан ряд *моделей структуры «Я»* субъекта, указывающих на происхождение субъектности личности и на основные направления ее укрепления, связанные с развитием самоотношения и достижением самотождества «Я». Данные модели формируют теоретическое основание для конструирования интервенций, направленных на укрепление субъектности через усиление и/или формирование соответствующих компонентов структуры «Я».

Основными механизмами укрепления субъектности предполагаются рефлексия и самопознание, позволяющие человеку глубже осознавать и реализовывать свою сущность, тем самым воплощая субъектность в жизнь.

Ниже приводятся на основании разработанных моделей описания проявлений «Я», непосредственно связанных с реализацией субъектности и выступающих в качестве ее психических ресурсов. Развитие субъектности в этой логике происходит через укрепление/осознавание соответствующих проявлений «Я», которые могут пониматься в качестве потенциальных мишеней применения психологических технологий (интервенций).

«Я» телесное. «Я» в отношении к себе открывает себя как собственное тело, которое познается, переживается и означает под влиянием субъективной внутренней чувственности, а также впечатлений субъекта о теле других, под их взглядами и под воздействием их непосредственных откликов на ее телесность. Осознавание собственной телесности, включение тела как компонента «Я» обеспечивают субъектное отношение к его проявлениям, таким как состояние здоровья, внешний облик и т. п.

«Я» рефлексивное. «Я» является источником и субъектом мысли, принадлежащей ему самому, несущей знание о его телесности и душевном мире. Развитие рефлексивного «Я» позволяет осознанно соотносить ре-

шение жизненных ситуаций с собственными мотивами, возможностями и смыслами, позволяя занимать более субъектную позицию в реальном мире.

«Я» деятельное. Я в своих связях и отношениях с миром выступает субъектом осознанной и сознательно регулируемой деятельности, направленной на преобразования в своей внешней и внутренней жизни. Деятельное «Я» является необходимым условием проактивной позиции и саморегуляции.

«Я» коллективное. Взаимодействуя с другими людьми, порождая свое присутствие и активность в их мирах, «Я» субъект выступает коллективным «Я», отражая присущие его референтной группе установки, цели и желания. Укрепление субъектности, ее развитие происходит через осознание этих элементов внутри себя и через осознанное их принятие или отвержение.

«Я» идеальное для себя. Психическое присвоение и интеграция всех компонентов «Я», позволяющее осознавать собственные возможности и потенциал их развития. Новые возможности и ожидаемые эффекты их реализации осознаются «Я» субъектом как перспектива собственного расширения и усиления. Проявления «Я» идеального для себя можно обозначить как принятие себя, достижение себя.

«Я» диалогичное. Богатейшим миром, где личность может открыть себя и свои возможности, является «другой» как конкретная, значимая личность, с которой «Я» вступает в отношения и с которой состоит во внешнем и внутреннем диалоге. Взаимодействие с «другим» позволяет личности рефлексивно открыть и понять диалогичную структуру ее «Я». В этом диалоге «Я» открывает для себя и развивает новые свойства и возможности, участвуя во взаимодействии.

В рамках рассматриваемого подхода каждый из перечисленных проявлений «Я» обладает также комплементарным компонентом, содержание которого скрыто в текущий момент от сознания субъекта. Это так называемые компоненты «Я» неизвестного. Незнаемое «Я» рефлексивно обнаруживается личностью и принимается ею как возможный фокус самопознания. «Я» неизвестное — это еще не найденное «Я», а также «Я», еще не вошедшее ни в один из осознаваемых потоков жизни, ни в одно из жизненных отношений, не ставшее смысловым фокусом самоотношения, не влившееся в мир индивидуальных значимостей и не усилившее личностную субъектность. Высокая осознаваемая значимость «Я» неизвестного превращает его в существенный потенциал развития «Я» и укрепления его субъектности.

Неизвестное «Я» телесное. Его представляют скрытые от «Я» свойства конституции, неосознаваемые переживания витальности, недоступная для самонаблюдения телесная динамика (мимика, жесты, движения, черты внешности, пластика тела). «Я» субъект может не знать возможности и ограничения своего тела, те или иные грани своей привлекательности, оценки другими своего облика, не улавливать возрастную динамику своей телесности.

Неизвестное «Я» рефлексивное. Это скрытый от личности и нереализуемый потенциал самопознания, рефлексии, неизвестный ресурс познавательного отношения к себе и поиска «нового себя». Незнаемая возможность усиления своей субъектности и обновления самоидентичности путем конструктивной рефлексии, органично включенной в процессы деятельности и жизнеотношений.

Неизвестное «Я» деятельное. В эту область неизвестности «Я» входят неосознаваемые объективные и субъективные условия и возможности деятельности; скрытые от рефлексии способности или неспособности к деятельности; не представленные в самосознании мотивы, цели,

знания и переживания, этапы построения, общая динамика деятельности и способы ее саморегуляции; неизвестные «Я» оценки деятельности другими людьми; непредсказуемые результаты, отсроченные влияния и последствия деятельности в мире.

Неизвестное «Я» коллективное. «Я» может не знать многие аспекты своих отношений с другими людьми, в том числе: собственную представленность в самосознании и жизни многих других; те жизненные ситуации других людей, где «Я» присутствует в своей «отраженной субъектности»; свои вклады в сознание и деятельность окружения; свои влияния на представления, ценности и убеждения других людей; общее впечатление, производимое собственным присутствием и активностью на значимое окружение.

Неизвестное «Я» идеальное для себя. Незнаемые границы и горизонты расширения собственных возможностей, которые создают потенциал саморазвития и самосовершенствования.

Неизвестное «Я» диалогичное. Это неизвестный «Я» ресурс диалогичности в своем отношении к конкретному «другому», неосознанные моменты реального взаимодействия с «другим», неизвестная «Я» представленность и уровень значимости «другого» в своем внутреннем мире.

«Я» неизвестное может выступать для «Я» как доступное или недоступное при оценке своих способностей к преодолению незнания себя. Кроме того, осознанное присутствие «Я» неизвестного в самопознании может переживаться и осознаваться как важное или неважное для «Я». Примечательно, что эти определения «Я» неизвестного отличаются от собственно переживания неизвестного, выражающегося в суждениях типа «я не знаю, зачем я живу». Они связаны с активным рефлексивным отношением личности к «Я» неизвестному, за счет которого «Я» приобретает новые субъектные возможности в самопознании и самотворчестве.

«Я» неизвестное в своих множественных ипостасях предположительно рефлексировается в виде незнанных черт, качеств личности или альтернативных ситуативных характеристик сознания, отношений или поведения личности. В случае неизвестной черты «Я» полагает, что является резервуаром тайн и загадок «себя», где можно найти новые основания для своего расширения и развития.

Обобщая представленные проявления «Я» как психические ресурсы формирования, поддержания и развития субъектности, можно предположить, что основным механизмом укрепления субъектности выступает самопознание, открывающее неизвестные компоненты «Я» и тем самым расширяющее его возможности для реализации в жизни. Ниже представлена таблица, соотносящая значимые для развития субъектности проявления «Я» и возможные типы технологий, укрепляющих соответствующий психический ресурс.

Таблица 3. Проявления «Я» и технологии укрепления субъектности

Проявление «Я»	Компонент субъектности	Тип технологии укрепления
«Я» телесное	Осознанное и активное отношение к своей телесности.	Практики, формирующие осознанное отношение к собственному телу.
«Я» рефлексивное	Глубина рефлексии и самопонимания.	Практики рефлексии и самопознания.
«Я» деятельное	Понимание своих возможностей и ограничений в реализации деятельности.	Практики саморегуляции.
«Я» коллективное	Понимание своей схожести с другими людьми и аспектов собственной индивидуальности.	Практики группового взаимодействия, направленные на самопознание участников.

Проявление «Я»	Компонент субъектности	Тип технологии укрепления
«Я» идеальное для себя	Понимание потенциала и горизонтов изменения себя.	Практики самоконструирования.
«Я» диалогичное	Понимание себя в диалоге со значимым «другим».	Практики самопознания в диалоге с «другим».

Представленные в таблице проявления «Я» и соответствующие им типы технологий укрепления субъектности создают теоретико-методологическую рамку как для систематизации существующих психологических интервенций и дальнейшего их конструирования с ориентацией на развитие соответствующих компонентов «Я», так и для разработки универсальных метрик оценки эффективности подобных технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленной главе были рассмотрены психологические технологии, ориентированные на обеспечение, поддержание и повышение психологического благополучия субъекта. Также был представлен вариант конструирования категориальной сетки описания феномена «Я», создающий возможности переосмысления теоретически разнородных психологических интервенций через призму укрепления субъектности и рефлексивности. Методологическая, теоретико-эмпирическая, прикладная и практическая работа по конструированию, использованию и оценке эффективности психологических технологий и интервенций, ориентированных на повышение психологического благополучия человека, представляется одним из ключевых направлений приложения усилий профессионального сообщества в настоящий момент, т. к. стремительно меняющиеся условия жизни формулируют запрос не только на технологии помощи, но и на технологии развития новых черт, свойств и характеристик, соответствующих новым жизненным реалиям. Создание и совершенствование подобных

инструментов — задача, ориентированная в будущее и конструирующая новые горизонты возможностей психики человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: РАЗДЕЛЫ 1 И 2

201. Abbass A., Lumley M.A., Town J., Holmes H., Luyten P., Cooper A., Russel L., Schubiner H., De Meulemeester C., Kisely S. Short-term psychodynamic psychotherapy for functional somatic disorders: A systematic review and meta-analysis of within-treatment effects. *Journal of Psychosomatic Research*, 2021. — 145. — P. 110–473. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2021.110473>
202. Alshahrani, K. M., Johnson, J., Prudenzi, A., & O'Connor, D. B. The effectiveness of psychological interventions for reducing PTSD and psychological distress in first responders: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 2022. — 17 (8). — e0272732. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272732>
203. Bradburn, N. M. *The Structure of Psychological Well-Being*. Oxford: Aldine, 1969. — 391 p.
204. Cuijpers, P., Pineda, B. S., Quero, S., Karyotaki, E., Struijs, S. Y., Figueroa, C. A., Llamas, J. A., Furukawa, T. A., & Muñoz, R. F. Psychological interventions to prevent the onset of depressive disorders: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Psychology Review*, 2021. — 83. — 101955. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101955>
205. Fávero, M., Moreira, D., Abreu, B., Campo, A. D., Moreira, D. S., & Sousa-Gomes, V. Psychological intervention with adult victims of sexual abuse: A comprehensive review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2022. — 29 (1). — P. 62–80.
206. Flammer E., Alladin A. The efficacy of hypnotherapy in the treatment of psychosomatic disorders: Meta-analytical evidence. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 2007. — 55 (3). — P. 251–274. <https://doi.org/10.1080/00207140701338696>

207. Fu, Z., Burger, H., Arjadi, R., & Bockting, C. L. H. Effectiveness of digital psychological interventions for mental health problems in low-income and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet. Psychiatry*, 2020. — 7 (10). — P. 851–864. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30256-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30256-X)
208. Hickin, N., Käll, A., Shafran, R., Sutcliffe, S., Manzotti, G., & Langan, D. The effectiveness of psychological interventions for loneliness: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 2021. — 88. — 102066. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102066>
209. Howell, A. J., & Passmore, H.-A. Acceptance and Commitment Training (ACT) as a Positive Psychological Intervention: A Systematic Review and Initial Meta-analysis Regarding ACT's Role in Well-Being Promotion Among University Students. *Journal of Happiness Studies*, 2019. — 20 (6). — P. 1995–2010. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0027-7>
210. Johannsen, M., Damholdt, M. F., Zachariae, R., Lundorff, M., Farver-Vestergaard, I., & O'Connor, M. Psychological interventions for grief in adults: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Affective Disorders*, 2019. — 253. — P. 69–86. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.065>
211. Lakhan S.E., Schofield K.L. Mindfulness-based therapies in the treatment of somatization disorders: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One.*, 2013. — 8 (8). — E71834. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071834>
212. Menon V., Rajan T.M., Kuppili P.P., Sarkar S. Cognitive behavior therapy for medically unexplained symptoms: A systematic review and meta-analysis of published controlled trials. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 2017. — 39. — P. 399–406. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_17_17
213. Moltrecht, B., Deighton, J., Patalay, P., & Edbrooke-Childs, J. Effectiveness of current psychological interventions to improve emotion regulation in youth: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2021. — 30 (6). — 829–848. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01498-4>

214. Premachandra, B., & Lewis, N. A. Do We Report the Information That Is Necessary to Give Psychology Away? A Scoping Review of the Psychological Intervention Literature 2000–2018. *Perspectives on Psychological Science*, 2022. — 17 (1). — P. 226–238. <https://doi.org/10.1177/1745691620974774>
215. Peterson C. A primer in positive psychology. New York, NY: Oxford Press, 2006.
216. Ryff, C. D. Psychological well-being/JE Birren (Ed.), *Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged*. San Diego, CA, 1996. — 650 p.
217. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 1995. — 69 (4). — P. 719–727.
218. Schmidt, C. B., van Loon, B. J. P., Vergouwen, A. C. M., Snoek, F. J., & Honig, A. Systematic review and meta-analysis of psychological interventions in people with diabetes and elevated diabetes-distress. *Diabetic Medicine*, 2018. — 35 (9). — P. 1157–1172. <https://doi.org/10.1111/dme.13709>
219. Van Agteren, J., Iasiello, M., Lo, L., Bartholomaeus, J., Kopsaftis, Z., Carey, M., & Kyrios, M. A systematic review and meta-analysis of psychological interventions to improve mental wellbeing. *Nature Human Behaviour*, 2021. — 5 (5). — Art. 5. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01093-w>
220. Van Rood Y., de Roos C. EMDR in the treatment of medically unexplained symptoms: A systematic review. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2009. — 3 (4). — P. 248–263. <https://doi.org/10.1891/1933-3196.3.4.248>
221. Yilmaz, S., Huguet, A., Kisely, S., Rao, S., Wang, J., Baur, K., Price, M., O'Mahen, H., & Wright, K. (2022). Do psychological interventions reduce symptoms of depression for patients with bipolar I or II disorder? A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 2022. — 301. — P. 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.112>
222. Zhou C., Wu Y., An S., Li X. Effect of expressive writing intervention on health outcomes in breast cancer patients: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS One*, 2015. — 10 (7). —

E0131802. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131802>

223. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы (диссертация на соискание степени доктора психологических наук). Психологический институт Российской Академии Образования, 2010.
224. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: 1984. — 80 с.
225. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. Личностный потенциал: структура и диагностика. — 2011. — С. 107–130.
226. Kuhn D. Metacognitive development // Current directions in psychological science. — 2000. — Vol. 9, No. 5. — P. 178–181.
227. Kuhn D., Cheney R., Weinstock M. The development of epistemological understanding // Cognitive development. — 2000. — Vol. 15. — No. 3. — P. 309–328.
228. Chen C. M., Li M. C., Chen Y. T. The effects of web-based inquiry learning mode with the support of collaborative digital reading annotation system on information literacy instruction // Computers & Education, 2022. — Vol. 179. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104428> (дата обращения 08.12.2022).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ: РАЗДЕЛ 3

1. Петровский В. А. Субъектность «Я» в персонологической ретроспективе // Мир психологии. Научно-методический журнал, 2021. — Т. 105. — № 1–2. — С. 174–194.
2. Петровский В. А. Человек над ситуацией: 2 издание. М.: Смысл, 2021.
3. Петровский В. А. Активность, деятельность, индивидуальность: между вчера и завтра (методологические заметки) // Мир психологии. Научно-методический журнал, 2020. — № 2 (102). — С. 20–31.

4. Петровский В. А. Алгебра когито // Вопросы философии, 2019. — № 3. — С. 110–121.
5. Petrovskiy V. Subjectness As Possibleness // Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 2015. — Vol. 12. — № 3. — P. 86–130.
6. Петровский В. А. «Субъектность» в пространстве культуры и наяву // Мир психологии. Научно–методический журнал, 2015. — Т. 3. — № 83. — С. 14–38.
7. Петровский В. А. Я: конфигурации артефакта // Культурно–историческая психология. — 2014. — Т. 10. — № 1. — С. 63–78.
8. Петровский В. А. «Я» в персонологической перспективе. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013.
9. Петровский В. А., Старовойтенко Е. Б. Наука личности: четыре проекта общей персонологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. — Т. 9. — № 1. — С. 21–39.
10. Петровский В. А. «Я» в мысли и «я» наяву: как возможно существование «Я»? // В кн.: Проблема «Я»: философские традиции и современность / Под общ. ред. В. Н. Порус. — М.: Альфа–М, 2012. — Гл. 2. — С. 195–223.
11. Петровский В. А. Индивидуальность: саморегуляция и состоятельность // В кн.: Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Науч. ред. В. Д. Шадриков, Е. Б. Старовойтенко. — М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. — С. 219–266.
12. Петровский В. А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мульти-субъектной теории // Мир психологии. Научно–методический журнал, 2007. — № 1 (49). — С. 13–31.
13. Петровский В. А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех курсов // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2008. — Т. 5. — № 1. — С. 77–100.
14. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологиче-

- ском исследовании личности // Вопросы психологии, 1985. — № 4.
15. Старовойтенко Е. Б. Отождествление–разотождествление с собой посредством другого: парадокс самотождества Я // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2021. — Т. 18. — № 4. — С. 813–836.
 16. Starovoytenko E. B. Models Of The Dialogical Achievement Of The I's Self-Identity / NRU Higher School of Economics. Series PSY «Psychology», 2020. — № WP BRP 117/PSY/2020.
 17. Старовойтенко Е. Б., Щебетенко С. А. Я — неизвестное в достижении самотождества и самопреобразовании личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2020. — Т. 17. — № 4. — С. 757–778.
 18. Старовойтенко Е. Б., Кольцова В. А., Максимова Е. В. Неразрешенные противоречия личности в жизненном движении к зрелости // Психологический журнал, 2019. — № 4. — С. 15–26.
 19. Старовойтенко Е. Б. Самотождество Я во внутреннем диалоге // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2019. — Т. 16. — № 3. — С. 434–456.
 20. Starovoytenko E. B. A Non-Dialogic Relation to the Other: Regression or Opposition to Dialogicity // Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 2018. — Vol. 15. — № 4. — P. 728–746.
 21. Старовойтенко Е. Б. Продуктивность диалогического отношения. Я — другой // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2017. — Т. 14. — № 3. — С. 408–432.
 22. Старовойтенко Е. Б. Генез Я в отношении к другому // В кн.: Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы. М.: Когито–центр, 2016. — С. 117–135.
 23. Старовойтенко Е. Б., Исаева А. Н. Модель анализа отношений личности на основе «принципа оппозиций» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2016. — № 4. — С. 741–762.

24. Старовойтенко Е. Б. Персонология: жизнь личности в культуре. — М.: Академический проект, 2015.
25. Старовойтенко Е. Б., Дербенева А. А. Субъектность собеседника в контексте отношения Я — Другой // Мир психологии. Научно-методический журнал., 2015. — Т. 83. — № 3. — С. 148–160.
26. Elena B. Starovoytenko. A Model of «Achieving Oneself» in Relationship to the Other / NRU Higher School of Economics. Series PSY «Psychology», 2013. — № 15.
27. Старовойтенко Е. Б. Возможности Я в диалоге с Другим // Мир психологии. Научно-методический журнал, 2013. — Т. 76. — № 4. — С. 189–203.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные аналитические обзоры были сфокусированы на двух основных темах: устойчивость человека к недостоверной информации и повышение психологического благополучия.

В рамках первой темы были рассмотрены современные психофизиологические исследования механизмов восприятия ложной информации, а также технологии оценки и развития критического мышления. Одним из главных обобщающих выводов по первой теме является постулирование необходимости создания обучающих программ по распознаванию фейков и работе с медиаконтентом разных форм, обучение информационной, цифровой, новостной и медиаграмотности.

При этом главные вызовы для разработчиков подобных программ — это, во-первых, адаптация общих стратегий обучения к использованию в различных предметных областях и на разном информационном контенте. Во-вторых, это необходимость использования активных методов обучения, являющихся наиболее эффективными для развития соответствующих компетенций, а следовательно, необходимость изменения парадигмы преподавания: уменьшение трансляции знания и стимулирование учащихся к самостоятельному интеллектуальному поиску.

Дополнительно в рамках аналитических обзоров по теме устойчивости человека к недостоверной информации продемонстрирован потенциал методов когнитивных нейронаук для оценки эффективности соответствующих обучающих программ.

В рамках темы, посвященной психологическому благополучию человека, основной акцент в аналитических обзорах был сделан на различных технологиях помощи и самопомощи, направленной на поддержание и

повышение психологического благополучия и оценке их эффективности. Было показано, что укрепление личностных ресурсов (оптимизм, благодарность) позволяет человеку эффективнее справляться с «затрудненными условиями развития», причем в настоящий момент уже существуют технологии, позволяющие осуществлять это укрепление самостоятельно.

Однако подавляющее большинство технологий поддержки психологического благополучия, тем не менее, реализуется во взаимодействии человека, нуждающегося в поддержке, с профессионалом, ее оказывающим. Такое распределение обусловлено естественной исторической установкой на помощь в преодолении «барьеров», нарушающих адаптацию к жизненным условиям, и целеполагании реализуемых интервенций, направленных на уменьшение страдания человека. Обеспечение базового психологического благополучия посредством психологических интервенций имеет достаточно высокие показатели эффективности для лиц, страдающих физическими или ментальными расстройствами, и существенно меньшие показатели для представителей условно здоровой популяции.

При этом на сегодняшний день довольно слабо представлены надежные оценки психологических интервенций, направленных на повышение психологического благополучия человека (посредством раскрытия личностного потенциала, укрепления автономии и т.д.). Разработка подобных интервенций, направленных на развитие субъектности, а также технологий саморазвития становится одним из актуальных направлений теоретических и прикладных исследований, требующих новых методологических разработок. В качестве примера подобной теоретико-методологической рамки приводится обзор работ, посвященных анализу и категориальной систематизации понимания феномена «Я» как основы субъектности.

Укрепление индивидуальной устойчивости и психологическое благополучие. / М.А. Чумакова, В.А. Ключарев и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: 2022. — 130 с. — (3 том доклада «Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека», науч. ред. М.А. Чумакова). — ISBN 978-0-3694-0896-9 (серия). — ISBN 978-0-3694-0899-0 (том).

Современные условия жизни отличаются высокой стихийностью, неопределенностью и скоростью происходящих процессов, одним из ключевых факторов является рост объема информации, часть из которой ложна, часть плохо структурирована. В сложившейся реальности личность и ее особенности рассматриваются в качестве существенных в процессе поддержания психологического благополучия и здоровья общества. Данный том доклада будет посвящен возможностям, которые, в частности, открываются перед человеком в трудных жизненных обстоятельствах. Предлагаемый подход позволяет рассмотреть любые негативные обстоятельства как условие личностного развития, поскольку они являются не только отягощающим фактором, но могут рассматриваться как вызов и источник здорового напряжения. Также в данном томе доклада проанализированы результаты исследований факторов, оказывающих влияние на степень подверженности дезинформации. Рассмотрено, как способы мышления, склонность к анализу информации, наличие релевантных знаний и психологические особенности человека связаны со степенью доверия фейковым новостям и дипфейкам и представлен анализ инструментов развития и оценки критического мышления.

Научное издание

*3 том доклада «Глобальный ландшафт
исследований и перспективных разработок
в области укрепления человека»*

УКРЕПЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

Под научной редакцией М.А. Чумаковой

*Дизайн, компьютерная верстка и графика:
студия дизайна «Образ мысли»*

*Редактор, корректор: Ю.А. Емельянова,
О.В. Петрова*

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: 8 (495) 772-95-90