

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

КОТЛЯРОВ МИХАИЛ АЛЕКСЕЕВИЧ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
29 05 2026 

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Титова О.И.
29 05 2026 

Обучающийся
Котляров М.А.
29 05 2026

Дата защиты

Оценка

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ.....	6
1.1. Анализ подходов к понятию толерантность к неопределенности.....	6
1.2. Психологические особенности проявления толерантности к неопределенности.....	16
1.3. Принципы и направления психолого-педагогической работы по развитию толерантности к неопределенности.....	26
Выводы по Главе 1.....	33
ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ.....	35
2.1. Методика и организация исследования.....	35
2.2. Результаты диагностики толерантности к неопределенности у обучающихся подросткового возраста.....	37
2.3. Апробация комплекса развивающих мероприятий для обучающихся подросткового возраста «Неопределенность как ресурс: строим свое будущее».....	41
2.4. Оценка эффективности комплекса мероприятий.....	46
2.5. Методические рекомендации по реализации мероприятий.....	50
Выводы по Главе 2.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	67

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью изучения факторов, обеспечивающих успешную адаптацию подростков в условиях современной нестабильности. Современное общество характеризуется высокой динамикой социальных изменений, неопределенностью жизненных перспектив, вариативностью образовательных траекторий и стремительным развитием цифровой среды. Эти условия предъявляют повышенные требования к личностным ресурсам школьников, их способности сохранять психологическое благополучие, гибко реагировать на новые вызовы и принимать решения в условиях неполноты информации.

Особое значение в этой связи приобретает толерантность к неопределенности как интегративная характеристика личности, позволяющая конструктивно взаимодействовать с новизной, многозначностью и изменчивостью окружающей среды. В рамках школы данное качество проявляется в готовности осваивать новые учебные форматы, выстраивать отношения в динамично меняющемся коллективе, справляться с экзаменационным стрессом и другими ситуациями, требующими быстрой адаптации. При этом важно учитывать не только общий уровень толерантности к неопределенности, но и индивидуальные стили межличностного взаимодействия обучающихся, поскольку трудности в общении и интолерантные реакции чаще всего возникают именно тогда, когда поведение или мотивы другого человека остаются неясными. Несмотря на признание важности толерантности к неопределенности для успешности обучения и социализации, вопросы ее целенаправленного развития в рамках психолого-педагогической работы остаются недостаточно разработанными.

Отсутствие системных, научно обоснованных мероприятий, учитывающих возрастные особенности школьников и результаты диагностики актуального уровня сформированности данного качества,

снижает эффективность сопровождения обучающихся.

Объект исследования: толерантность к неопределенности.

Предмет исследования: толерантность к неопределенности обучающихся подросткового возраста.

Цель работы: выявить уровень толерантности к неопределенности у обучающихся подросткового возраста и апробировать комплекс психолого-педагогических мероприятий для ее развития.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Провести анализ подходов к изучению толерантности к неопределенности в научной литературе, включая выявление ключевых психологических характеристик, описывающих ее проявление.

2. Изучить существующие направления и принципы психолого-педагогической работы по развитию толерантности к неопределенности.

3. Апробировать комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию толерантности к неопределенности для работы с обучающимися подросткового возраста.

4. Провести оценку эффективности комплекса мероприятий путем повторной диагностики после проведения всего объема занятий.

5. Дать методические рекомендации к проведению комплекса психолого-педагогических мероприятий по развитию толерантности к неопределенности у обучающихся подросткового возраста.

Гипотеза исследования: предполагается, что комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию толерантности к неопределенности у обучающихся подросткового возраста, в котором при подборе упражнений (на эмпатию, уточнение, поддержку инициативы, формирование разнородных малых групп) учитываются индивидуальные стили межличностного взаимодействия, позволит повысить гибкость мышления и когнитивного реагирования, а также снизить дезадаптивные проявления в ситуациях неопределенности.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ научной литературы, систематизация данных.
2. Эмпирические: Новый опросник толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой, тест диагностики межличностных отношений Т. Лири.
3. Статистические: расчет средних значений, стандартизированная статистика изменений.

Структура работы: работа состоит из Введения, двух Глав, Заключения, списка использованной литературы, состоящего из 66 литературных источников и двух Приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

1.1. Анализ подходов к понятию толерантность к неопределенности

Понятие толерантности к неопределенности (далее – ТН) изучается в психологии на протяжении семидесяти лет. Авторство понятия принадлежит Э. Френкель-Брунsvик, которая в 1948-1949 гг. ввела термин «tolerance towards ambiguity», рассматривая его как эмоциональную и перцептивную переменную, играющую существенную роль при оценке вероятностных исходов принятия решения и опосредующую эмоциональный фон принятия решения [13; 22; 25; 41]. Изначально исследователей интересовал другой полюс континуума – интолерантность к неопределенности (далее – ИТН) как психологический признак тоталитарной личности. Согласно Э. Френкель-Брунsvик, ИТН – это «тенденция человека приходить к решениям по типу "черное – белое", принимать поспешные решения, зачастую не учитывая реального положения дел, и стремиться к очевидному и безусловному принятию или отторжению в отношениях с другими людьми» [53, с. 115].

В работах Э. Френкель-Брунsvик использовался термин «tolerance towards ambiguity» (терпимость к двусмысленности), а не «tolerance towards uncertainty» (терпимость к неопределенности). Содержание термина «терпимость к двусмысленности» означало способность индивида распознавать и принимать существование положительных и отрицательных качеств в одном и том же объекте одновременно. Впоследствии стало использоваться понятие «толерантность к неопределенности», более широкое по своему смыслу, поскольку «двусмысленность» выступает лишь частным случаем неопределенности [30].

В самом начале изучения роли ИТН в развитии авторитарного синдрома исследователи находились под влиянием психоанализа. Значительная часть гипотез, касающаяся природы ИТН, была связана с представлением о ригидном складе личности и роли в его формировании

семейной атмосферы и методов воспитания детей [51; 53; 59]. Влияние психоаналитических интерпретаций отразилось и на выборе методов изучения аттитюдов, в числе которых преобладали перцептивные задачи, проективные тесты, анкетные опросы [53]. Индикаторами ИТН выступили перцептивные и познавательные реакции, соотносимые с представлениями о когнитивном стиле личности [55].

Классические работы Х. Вернера и К. Гольдштейна, посвященные изучению явлений ригидности и конкретности восприятия, определили главную стратегию в объяснении познавательной нетерпимости к неопределенности [51]. Впоследствии перечень Э. Френкель-Брунsvик когнитивно-стилевых особенностей интолерантности к неопределенности был дополнен. С. Бохнер (1965) ввел понятие вторичных характеристик интолерантности к неопределенности, относя к ним такие личностные черты, как авторитаризм, догматизм, ригидность, закрытость к новому, наличие этнических предрассудков, низкую креативность, тревожность, склонность к экстрапунитивным реакциям, агрессивность [46].

Современное развитие данного направления исследований ТН находит свое воплощение в изучении авторитаризма, антисемитизма, этноцентризма и политико-экономического консерватизма. Между тем установлено, что когнитивный стиль и авторитаризм относятся к различным классам психологических феноменов. Авторитаризм имеет отношение к системе убеждений, тогда как когнитивный стиль может иметь значение преддиспозиции для развития авторитарной системы веры [50; 51]. Программы эмпирических исследований ТН направлены на анализ внутреннего мира личности террориста, поиск источников становления авторитарной идеологии, экстремистской индивидуальности, что актуально для общества с высоким риском террористической угрозы [58; 65].

Второй подход к определению понятия «толерантность к неопределенности» восходит к теории черт. ТН рассматривается как личностный континуум, полюс шкалы, противоположный ИТН, отражающий

когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции на неопределенность. Классиком диспозиционного подхода к изучению ТН является С. Баднер (1962), который определял толерантность к неопределенности как способность воспринимать ситуацию неопределенности как приемлемую или желаемую. Интолерантность же трактовалась Баднером как склонность воспринимать ситуацию неопределенности как источник потенциальной опасности [49].

На основании проведенного Баднером исследования, он пришел к выводу о том, что: во-первых, интолерантность к неопределенности влияет на формирование и функционирование как аффективных, так и когнитивных процессов психической деятельности; а во-вторых, что интолерантность к неопределенности является отличительной чертой перцептивного аппарата. В отношении параметров когнитивного стиля у личности с интолерантностью к неопределенности Баднер выделил такие признаки как: предпочтение известного неизвестному, ригидные установки и стремление к перманентной определенности. В отношении личностных особенностей Баднер выделил такие черты как: тревожность, агрессивность и авторитарность.

В русле данной традиции исследования ТН были подвергнуты критическому анализу как с точки зрения понимания неопределенной ситуации, ее характеристики, структуры возможных реакций (когнитивные, эмоциональные, мотивационные), так и со стороны способов измерения и сопоставимости эмпирического контента [48; 54; 66]. Ряд работ адресован раскрытию содержательной специфики объектного аспекта толерантности к неопределенности, в качестве которого рассматриваются неопределенные стимулы и ситуации. Д. МакЛейн описывает неопределенные стимулы как неизвестные, сложные, динамически неопределенные либо имеющие противоречивые интерпретации [13]. В свою очередь, Р. Нортон (1975) выделяет 8 категорий, которые применимы к описанию неопределенной ситуации: множественность суждений; неточность, незавершенность и

фрагментированность; вероятность; неструктурированность; дефицит информации; неопределенность; несовместимость и противоречивость; непонятность [46; 60].

В общем массиве современных исследований ТН диспозиционный подход является лидирующим. Особое значение приобретают вопросы психометрической оценки диагностического инструмента, поскольку тестовая надежность и валидность являются основным источником достоверности результатов. К сильным сторонам концепции черт относится возможность применения количественной методологии исследования. К слабым сторонам концепции черт относится заданность характеристик ситуации неопределенности исследователем, их внешняя индуцированность, контекстуальная неспецифичность и кросскультурная безотносительность. Кроме того, диспозиционный подход упускает из поля исследовательского анализа индивидуальную историю респондента, его личный опыт, субъективные репрезентации, интерпретации ситуации неопределенности, способы ее преодоления [51; 66].

Третий подход к изучению ТН напрямую связан с теориями принятия решений. Рассмотрение конструкта толерантность к неопределенности в рамках этой перспективы является производным от двух предыдущих как частный случай, применимый к моделям принятия решений. Согласно позиции Д. Элсберга (1961), неопределенность сводится к вероятности второго порядка, т. е. степени уверенности, с которой индивидуум оценивает вероятность, связанную с каждой ветвью решения, представленного в общей форме [61]. Исходя из этого, толерантность к неопределенности или толерантность к неуверенности – готовность субъекта допустить решения, в отношении которых он не переживает чувства уверенности, т. е. решения с определенной долей субъективного риска.

Одной из наиболее разработанных как в теоретико-методологическом, так и в эмпирическом плане является концепция функционально-уровневой регуляции интеллектуальных решений Т. В. Корниловой [23]. Данная

концепция реализует идею «функционального органа», деятельность которого связана с осуществлением динамического контроля неопределенности. Концепция функционально-уровневой регуляции интеллектуальных решений имеет ряд важных следствий для исследования ТН в контексте принятия решений в условиях неопределенности и риска. Первое – это различие условий объективной и субъективной неопределенности; второе – активность самого субъекта в построении репрезентаций условий объективной неопределенности и снижении уровня субъективной неопределенности; и, наконец, третье – готовность субъекта к действиям в условиях неопределенности и риска как интеллектуально-личностное решение, опосредуемое ценностной оценкой его последствий.

В психологических исследованиях мышления и риска О.М. Тихомировым и Т.В. Корниловой были разграничены понятия объективной и субъективной неопределенности в процессе решения комплексной проблемы. Субъективная неопределенности здесь выступает как эмоционально-когнитивная оценка задачи, требующей решения. В своей смысловой концепции мышления, которая базируется на идее Л.С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта, О.К. Тихомиров рассматривал принцип активности субъекта мышления, согласно которому, субъект преодолевает не объективную, а субъективную неопределенность. Возможность преодоления неопределенности осуществляется посредством динамических регулятивных систем (ДРС), которые открыты для новых элементов и находятся в постоянной готовности к изменению.

Теория перспектив Д. Канемана и А. Тверски, базирующаяся на субъективных эффектах в принятии решений, демонстрирует переход от объективной и теоретической действительности к действительности субъективной и зависимой от контекста, которая ориентируется на реальное, «живое» поведение. Субъективная неопределенности рассматривается М. Осман (Osman, 2010) в контексте междисциплинарных исследований в условиях неопределенности. Осман приходит к выводу, что необходимо

выработать единый методологический подход к исследованиям поведения в условиях неопределенности, что будет являться основой для понимания сути решения комплексных проблем. Свод понятий разных авторов см. Табл. 1.

Таблица 1

Различные трактовки понятия толерантность к неопределенности

Толкование феномена толерантность к неопределенности	Авторы
1	2
эмоциональная и перцептивная переменная, играющая существенную роль при оценке вероятностных исходов принятия решения и опосредующая эмоциональный фон принятия решения	Э. Френкель-Брунsvик [13; 62]
величина, представляющая уровень недостатка прозрачности (ясности) в ситуации или стимуле, которую может толерировать индивид.	Ребер, 2001 [13]
когнитивный стиль, характеризующийся неспособностью принять без дискомфорта ситуации или стимулы, которые допускают альтернативные интерпретации.	В.П. Зинченко, 2006; Колман, 2006 [13]; Б.Г. Мещеряков, М.А. Холодная, 2004 [30]
индивидуальная склонность оценивать неопределенные ситуации как желаемые, либо как угрожающие	С. Баднер, 1962 [13; 62]
тенденция воспринимать неопределенную информацию как разновидность психологического дискомфорта или угрозы	Р. Нортон, 1975 [13]
способность принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять не связанности и противоречивости информации, принимать неизвестное и не чувствовать себя неуютно перед неопределенностью	Р. Халлман, 1976 [13]
способность размышлять над проблемой, даже если не известны факты и возможные последствия принятого решения	Р. Брислин, 1981 [13]
культуральная составляющая, определяющая отношение к риску и неоднозначности	Г. Хофстеде, 1984 [13; 25; 62]

Продолжение таблицы 1

1	2
разброс реакций, от отвержения до привлекательности, при восприятии неизвестных, сложных, динамических, неопределенных или имеющих противоречивые интерпретации стимулов	Д. МакЛейн, 1993 [13]
способ, которым индивид (или группа) воспринимает и обрабатывает информацию о неопределенной ситуации или стимуле, сталкиваясь при этом с набором незнакомых, сложных, или неконгруэнтных подсказок	А. Фернхэм, Т. Рибчестер, 1995 [54]
характеристик индивидуальной саморегуляции в неопределенных ситуациях, базирующуюся на креативных способностях личности	К. Стойчева [13]
частный случай толерантности как личностной характеристики, системы позитивных установок, совокупности индивидуальных качеств, системы личностных и групповых ценностей	Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, 2008 [40]
система отношений, рассматриваемая как установка с ее трехкомпонентной структурой, поскольку она содержит в себе и когнитивное оценивание неопределенности, и эмоциональное реагирование, и определенное поведенческое реагирование	Е.Г. Луковицкая, 1998 [13]
личностная характеристика, проявляющаяся в способности переносить ситуации неопределенности: позитивное отношение к ситуациям неопределенности, неоднозначности, множественного выбора, получение от пребывания в таких ситуациях удовольствия, сознательное стремление их снова пережить; отношение к ситуациям неопределенности как к неизбежности, которую надо уметь пережить, справиться	П.В. Лушин, 2008 [13]
способность человека испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их не как угрожающие, а как содержащие вызов	Е. Носенко, М. Шаповал, 2002 [13]
способность выносить тревогу и неопределенность относительно негарантированного и непредсказуемого будущего	Д.А. Леонтьев, [26]
свойство личности, которое позволяет ей выдерживать возникшую в процессе перехода к новой идентичности неопределенность собственных смысловых оснований	А.И. Гусев, 2009 [13]

1	2
интеллектуально-личностное свойство, означающее принятие человеком неопределенности, новизны или противоречивости условий своих действий и решений; С ним связана и готовность к риску – как способность принимать условия неопределенности, умения принимать решения, действовать в ситуациях неполной информированности, отсутствия контроля над ситуацией.	Т.В. Корнилова , 2010 [21].

За время изучения толерантности к неопределенности было накоплено большое количество теоретических подходов и эмпирических данных, раскрывающих отдельные аспекты данного феномена. Согласно А.И. Гусеву, история становления конструкта включает в себя несколько этапов.

Первый этап исследований пришелся на 1950–1970 годы. В это время в работах Э. Френкель-Брунsvик был описан сам феномен как личностная черта и особенность перцептивной сферы. Разработаны первые опросники толерантности к неопределенности, в том числе шкала С. Баднера и даны характеристики интолерантной к неопределенности личности.

Второй этап – 1970 по 1980 годы. Активный интерес к данной проблеме со стороны представителей различных направлений психологии. Исследуется сам феномен, его взаимосвязи с личностными характеристиками, особенностями мышления, возрастными особенностями человека. Появляются новые измерительные шкалы А. МакДональда и Р. Нортонa.

С 1980 по 1990 годы – снижение интереса к данной проблематике. Толерантность к неопределенности изучается в социальной психологии, проводятся исследования в различных возрастных группах, появляются новые измерительные шкалы.

С 1990 года – возрастающий интерес к проблеме. Проведение большого числа исследований толерантности к неопределенности в прикладных сферах деятельности (управление, медицина), связи

толерантности с широким спектром познавательных, личностных, поведенческих особенностей человека. Например, креативность, потребность в точности, поведенческая экспрессия. В этот период были разработана шкала Д. МакЛейна, опросник толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой [21].

В настоящее время наблюдается проявление новых тенденций в исследовании ТН: кросс-культурной и нарративной (как вариант дискурсивной). Кросс-культурные исследования ТН поддерживаются идеями глобализации и мультикультуризма. Согласно Г. Хофстеде (1984), ТН отражает меру переживания человеком чувства угрозы, вызванного ситуациями неуверенности и неопределенности, и рассматривается как культуральная составляющая, определяющая отношение к риску и неоднозначности [13; 25; 62]. Установлены взаимосвязи ТН с выбором исследовательских стратегических предпочтений в управлении, профессиональной компетентностью менеджеров, решением моральных дилемм в бизнесе и карьерным выбором [46; 55; 56; 57; 61; 62; 63]. Выявлены взаимосвязи ТН с успешностью обучения в новой культурной среде, субъективными предпочтениями и выбором условий преподавания учебных курсов, академическими и творческими достижениями, спецификой подготовки бизнесменов, оценкой эффективности внедрения отдельных педагогических техник [47; 52; 56; 60; 64].

Нарративный подход к изучению толерантности к неопределенности характерен для незначительного числа исследований. Он предполагает попытку погружения в мир субъективного опыта восприятия, сознания и самосознания личности с целью обнаружения особенностей переживания человеком ситуации жизненной и социокультурной неопределенности и поиска способов ее принятия и преодоления. Так, нарративный подход использован Э. Аббей для объяснения идентичности иммигрантов. Исследователь предположила, что культура меньшинства, в частности семьи иммигрантов, связана с формированием дихотомического стиля мышления.

Автор использовала метафору «вентрилогизма» (чрево вещания) для описания явления негативной «расщепленной» идентичности [45].

Использование дискурсивного подхода показало новые возможности в исследовании ТН через обращение к феномену ожиданий, где основная функция ожиданий связана с уверенностью в будущем, чувством защищенности и безопасности. Однако формирование ожиданий по механизму «искусственной дихотомии» или «ложной ясности» может приводить к интолерантным ответам на неопределенность [44; 53]. Примерами таких ответов могут послужить категоричные высказывания в отношении действий, воспринятых как угроза: «Я больше не буду травмирован терроризмом в будущем» [44]. Характеристики образа мира респондентов, высокотолерантных и низкотолерантных к ситуации неопределенности по М. Р. Плотницкой см. Табл. 2.

Таблица 2

Характеристики образа мира респондентов, высокотолерантных и низкотолерантных к ситуации неопределенности по М. Р. Плотницкой [51]

Образ мира высокотолерантной к ситуации неопределенности взрослой личности	Образ мира низкотолерантной к ситуации неопределенности взрослой личности
1. мир характеризуется как позитивный и интересный, создающий условия для борьбы и достижения целей; 2. мир характеризуется изменчивостью и динамичностью; 3. одной из доминант мира является вовлеченность в социальные контакты; 4. мир «как среда обитания» приносит удовольствие, в частности, в виде материальных благ, выступающих целями, и средствами.	1. мир жесток и полон опасностей; 2. мир красив и способен вызывать эстетическое удовольствие; 3. важными составляющими образа мира являются природа, дом и семья; 4. мир стабилен и однообразен; 5. мир вселяет надежду, существование в нем связано с верой в позитивные преобразования.

Таким образом, в ходе анализа истоков становления понятия были выделены три основные позиции в определении «толерантности к

неопределенности»:

- 1) когнитивный стиль;
- 2) личностная черта;
- 3) степень уверенности в выборе, рассматриваемая в контексте представлений о личностной регуляции принятия решений в условиях неопределенности и неуверенности.

Обзор публикаций, релевантных обсуждаемой проблеме, показывает, что значительную поддержку на современном этапе получает представление о толерантности к неопределенности как личностной черте, предсказываемой психометрическими шкалами [50; 55; 62]. Между тем сведение этой категории к личностным чертам затрудняет осмысление процессуально-динамических аспектов взаимодействия индивидуума с неопределенными стимулами/ситуациями. На это указывают проявления конструкта на разных уровнях личностных свойств, а также его сопряженность с целым комплексом характеристик процессуального плана, в том числе с особенностями стилевой регуляции поведения и деятельности, принятием нехватки контроля, принятием риска, внимательностью, когнитивной гибкостью, способностью к обработке парадоксов, поиском информации, прогнозированием и пр. [13; 47; 48; 52; 59; 61; 66].

1.2. Психологические особенности проявления толерантности к неопределенности

Переходя от теоретического анализа к его практической проекции, ключевым становится вопрос о том, как изучаемый феномен проявляется в конкретных условиях школьной жизни. Исследования последних лет позволяют выделить ряд устойчивых психологических особенностей проявления толерантности к неопределенности у обучающихся, которые можно систематизировать по возрастным, когнитивно-личностным и социально-педагогическим аспектам.

У каждой личности толерантность к неопределенности складывается поэтапно и целенаправленно. Важно понимать, что этот процесс тесно связан с учебной деятельностью. В науке «процесс» — это закономерная последовательная смена этапов в ходе развития явления. Суть учебного процесса заключается в обучении и взаимодействии, благодаря чему направляется познание, усваивается опыт, накопленный обществом, происходит освоение конкретных видов активности, составляющих фундамент для становления человека и формирования его личности [40].

Формирование личности в литературе нередко употребляется в значении «развитие человека» (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Это развитие представляет собой многогранный, долгий процесс, полный внутренних противоречий. Перемены в теле и психике идут постоянно, однако наиболее быстрыми темпами физические и духовные характеристики меняются именно в детские и подростковые годы. Развитие нельзя рассматривать как простое суммирование отдельных признаков или прямое движение от простого к сложному. Его отличительная черта — диалектическое преобразование накопленных физических, психических и духовных изменений в новые качественные [34].

Различия в уровне толерантности к неопределенности увеличиваются с годами. Чем старше становится человек, тем сильнее эта способность определяется его индивидуальными особенностями личностных черт, ведущей деятельностью и тем, насколько структурирована эта деятельность [34].

Психологические проявления ТН у школьников не статичны и претерпевают существенную трансформацию по мере взросления, что связано с когнитивным развитием, становлением эмоционально-волевой сферы и усложнением социальных задач.

В младшем школьном возрасте (7–11 лет) проявления ТН во многом опосредованы авторитетом взрослого и потребностью в четких правилах. Эмоциональные реакции на новизну и неоднозначность могут быть яркими

(растерянность, беспокойство), а поведенческие стратегии сводятся к поиску однозначного ответа или обращения за помощью к учителю [4]. Однако именно в этот период закладывается база для будущей ТН через формирование базового доверия к миру и принятие учебных задач, которые, будучи изначально не до конца ясными, требуют исследовательской активности.

Подростковый возраст (11–15 лет) является сензитивным периодом для становления ТН. С одной стороны, развитие абстрактного мышления позволяет подростку осознавать многозначность и противоречивость мира, что зачастую порождает экзистенциальную тревогу и может выливаться в интолерантность, проявляющуюся в ригидности, категоричных суждениях или отрицании. С другой стороны, именно в этом возрасте резко возрастает поисковая активность, стремление к автономии и новому опыту, что составляет основу для развития высокой ТН. Эмпирические исследования подтверждают, что у подростков 14–17 лет ТН положительно коррелирует с мотивацией достижения и самооэффективностью: обучающиеся, уверенные в своих силах и стремящиеся к успеху, демонстрируют большую готовность действовать в условиях неопределенности [43].

Для старших школьников (15–18 лет) ключевым контекстом проявления ТН становится ситуация профессионального и жизненного самоопределения, которая по своей сути является высоконеопределенной. Проявления ТН на этом этапе характеризуются большей осознанностью и связью с личностным потенциалом. Исследования показывают, что у старшеклассников с доминирующим критическим стилем мышления наблюдается более высокий уровень ТН, которая, в свою очередь, положительно связана с креативностью [6]. Это свидетельствует о том, что ТН становится ресурсом для решения сложных, нестандартных задач, требующих гибкого подхода и генерации новых идей. Кроме того, в этом возрасте формируется проактивное отношение к будущему, и ТН выступает важным фактором, позволяющим строить жизненные планы, не боясь их

возможной коррекции [4]. Сведенные по возрастам особенности проявления толерантности к неопределенности у школьников приведены ниже – см. Табл. 3.

Таблица 3

Возрастные особенности проявления толерантности к неопределенности у
школьников

Возрастная группа	Характерные проявления высокой толерантности	Характерные проявления низкой толерантности
Младшие школьники	Интерес к загадкам, доверие к учителю в новой ситуации, попытки найти решение методом проб и ошибок.	Растерянность, отказ от деятельности, слезы, постоянные вопросы «А как правильно?».
Подростки	Участие в дебатах, интерес к многозначным темам (философия, искусство), готовность отстаивать свою нестандартную точку зрения.	Критицизм и отрицание, жесткая приверженность одной идеологии, агрессивная реакция на критику, избегание сложных учебных предметов.
Старшие школьники	Гибкое планирование будущего, адекватная реакция на изменяющиеся условия экзаменов, поиск альтернативных путей развития, связь с внутренней учебной мотивацией.	Тревога о будущем, прокрастинация, ригидность в выборе профессии, паника при изменении учебных планов.

Помимо вышеуказанного имеется связь с академической успеваемостью и учебной деятельностью. Она является одной из наиболее изученных и практически значимых особенностей проявления ТН в школе, где есть прямая связь с учебными результатами. Адаптированная для подростковой выборки «Шкала реагирования на неопределенность» (URS) четко демонстрирует, что успешно обучающиеся школьники характеризуются специфическим паттерном реакций: у них выше показатели по субшкалам «Когнитивная реакция на неопределенность» (планирование, анализ) и «Готовность к переменам», и ниже – по субшкале «Эмоциональная

реакция» (тревога, дискомфорт) [36]. Это означает, что академически успешные ученики склонны не эмоционально переживать неопределенность, а конструктивно работать с ней, выстраивая стратегии и оставаясь открытыми к изменениям.

Напротив, интолерантность к неопределенности является фактором учебного риска. Она прямо и опосредованно (через учебный стресс) ведет к снижению удовлетворенности школьной жизнью, усиливает страх проверок знаний, что негативно сказывается на академических результатах [36]. Таким образом, ТН выступает не просто личностной чертой, а значимым психологическим ресурсом академической адаптации и успешности.

При этом толерантность имеет взаимосвязь с другими психологическими конструктами. Проявления ТН в школьной среде не изолированы, они тесно переплетены с другими важными психологическими характеристиками учащегося. Как уже отмечалось, ключевыми коррелятами являются:

Толерантность к неопределенности поддерживает внутреннюю учебную мотивацию и веру в собственные силы, создавая основу для самостоятельного преодоления учебных трудностей [43].

Способность принимать неоднозначность является питательной средой для генерации оригинальных идей и критического анализа информации, что особенно ярко проявляется у старшеклассников [6].

Исследования отношения к неопределенности показывают, что среди ее аспектов именно «принятие риска» является наиболее сильным звеном, положительно связанным с ТН у школьников [4]. Это указывает на поведенческое измерение ТН – готовность к действию вопреки неполноте информации. ТН также рассматривается как компонент жизнестойкости – системы убеждений, помогающей преодолевать стрессовые ситуации [36].

Не без следа и влияние социально-педагогических факторов. Особенности проявления ТН у конкретного школьника во многом формируются под воздействием внешней среды.

В проявлениях толерантности к неопределенности важен стиль педагогического общения и образовательные практики, так как авторитарный стиль, требующий безоговорочного следования алгоритмам, подавляет ТН. Напротив, демократическая атмосфера, проблемное обучение, проектная и исследовательская деятельность, где нет единственно верного ответа, создают «тренировочную среду» для развития этого качества.

Благоприятный психологический климат в классе и атмосфера доверия, взаимной поддержки и принятия ошибок как части учебного процесса снижает страх «быть неправым» и позволяет школьникам рисковать, выдвигать гипотезы и конструктивно обсуждать противоречия, что напрямую развивает ТН.

Современные исследования отмечают, что учителя с высокой ТН чаще и эффективнее интегрируют новые цифровые технологии в учебный процесс, сами моделируя адаптивное поведение в условиях быстро меняющейся технологической неопределенности и создавая соответствующий опыт для учеников [38].

Таким образом, современный образовательный процесс в школе должен быть направлен не только на получение обучающимися определенного объема знаний, но и на создание условий для формирования и развития стойкой личности, способной действовать в различных условиях среды.

Термин «hardiness», автором которого является С. Мадди, в дословном переводе с английского означает «крепость, выносливость». На русский язык этот конструкт был адаптирован Д.А. Леонтьевым как «жизнестойкость». Согласно Мадди, жизнестойкость представляет собой интегральное личностное качество, которое обуславливает эффективность преодоления индивидом возникающих на жизненном пути затруднений [1]. Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова подчеркивают, что данное качество интерпретируется как совокупность базовых убеждений человека относительно себя, окружающего мира и своего взаимодействия с ним. Сформированная жизнестойкость

позволяет оценивать происходящие события как менее стрессогенные и способствует более продуктивному совладанию со стрессом [26]. Как уточняет Д.А. Леонтьев, эта переменная отражает степень способности индивида сохранять внутреннее равновесие и эффективность деятельности, находясь в условиях давления стрессовой ситуации [26]. Жизнестойкость служит ключевой личностной характеристикой, регулирующей воздействие стресс-факторов (включая пролонгированные) на физическое и психическое здоровье, а также на результативность деятельности. Способность личности справляться с трудностями как повседневного, так и кризисного масштаба может быть определена через ее отношение к переменам, восприятие собственных внутренних ресурсов и оценку возможности влиять на происходящие изменения [2].

Взаимосвязь между толерантностью к неопределенности и жизнестойкостью наиболее отчетливо обнаруживается при анализе отдельных составляющих данных психологических конструктов: новизна, сложность, неразрешимость (для толерантности к неопределенности) и вовлеченность, контроль, принятие риска (для жизнестойкости). Так, можно проследить связь между аспектом жизнестойкости — принятием риска (под которым понимается уверенность индивида в том, что любой опыт, позитивный или негативный, обогащает знаниями и способствует развитию) и компонентом толерантности к неопределенности — сложностью (подразумевающим общее отношение личности к сложным обстоятельствам).

В то время как толерантность к неопределенности характеризуется ориентацией на новое и сложное, предпочтением неоднозначности, интолерантность к ней, проявляющаяся в разных сферах, демонстрирует противоположную склонность — негативно реагировать на неопределенные события и ситуации на уровне эмоций, мышления и поведения. Эмпирические данные, полученные как за рубежом, так и в отечественной науке, подтверждают связь между интолерантностью к неопределенности и негативным эмоциональным фоном, включая симптомы тревожности и

депрессии [16]. С. Баднер определял эту интолерантность как специфическую реакцию на обстоятельства, отличающиеся новизной, сложностью или противоречивостью [49]. Если личность, толерантная к неопределенности, направлена в неизведанное будущее, то интолерантная личность, как отмечается в исследованиях, склонна опираться в своих действиях и оценках на прошлый, уже известный и определенный опыт [39].

В данном контексте интолерантность к неопределенности будет являться отражением отказа личности от принятия существующих жизненных условий и совершения осознанного выбора. Подобная неориентированность на будущее, в свою очередь, делает неразрешимыми противоречия между представлением о мире и реальной жизненной практикой, что парализует процессы жизнеосуществления. Следствием этого становится стагнация, отсутствие эволюционного перехода личности как системы на следующую ступень развития и ее постепенная деградация. Неразрывно связанные с интолерантностью к неопределенности состояния тревоги и депрессии выступают прямым индикатором такой деградации системы. Таким образом, интолерантность к неопределенности может рассматриваться как косвенный признак сниженной устойчивости жизненного мира, выражающейся в его патологической, ригидной гиперустойчивости.

Вышесказанное позволяет выдвинуть предположение о том, что толерантность и интолерантность к неопределенности представляют собой не просто личностное качество, но также могут выполнять функцию определенной стратегии жизнеосуществления, которая определяется специфическим сочетанием временных ориентаций личности (темпоральных модальностей) и особенностей устойчивости ее жизненного мира. Находясь на одном конце теоретического континуума, толерантность к неопределенности помогает личности выявлять и преодолевать разрывы между ее внутренней картиной мира и реальной жизненной практикой. Интолерантность к неопределенности, занимающая противоположный полюс

этого спектра, действует обратным образом: она тормозит процессы жизнеосуществления и создает препятствия для обнаружения и снятия противоречий между образом мира и образом жизни. Само понятие жизнеосуществления и обозначает механизм разрешения данных противоречий, выступая одновременно как динамический процесс и как его итог; именно этот механизм обеспечивает эволюционный переход человека в качестве сложной самоорганизующейся системы на более высокие уровни ее организации [28].

Несоответствие между картиной мира индивида и фактическим качеством его жизни, выполняющее функцию движущей силы развития, неизбежно предполагает присутствие неопределенности [19]. Постоянный процесс жизненного самоосуществления, направленный на снятие противоречий между образом мира и образом жизни, лежит в основе самодвижения личности в динамичных условиях ее существования как системы [27]. Таким образом, фундаментальным требованием для результативного жизнеосуществления выступает умение и внутренняя настроенность субъекта преодолевать обстоятельства, сопряженные с неопределенностью.

Стратегии, которые личность избирает для осуществления своей жизни, служат значимым индикатором ее открытости по отношению к внешнему миру и собственному внутреннему миру [28]. Анализ научной литературы позволяет утверждать, что формирование этих стратегий базируется на специфическом сочетании двух аспектов: типа устойчивости жизненного мира и преобладающих временных ориентаций, или темпоральных модальностей. В частности, наблюдается явная взаимосвязь между уровнем толерантности к неопределенности и тем, как человек воспринимает и переживает время в контексте своего жизненного пути. В рамках постнеклассической психологической парадигмы, которая понимает человека как сложную, самоорганизующуюся систему, чья организация имеет пространственно-временную природу [20], центральное место

отводится концепции темпоральности. Она описывается как целостная последовательность времен в развивающейся системе, для которой характерно взаимопроникновение временных пластов: будущее существует в настоящем, а опыт прошлого интегрирован в будущее [8]. Эти временные модусы, или темпоральные доминанты, выражают хронотопический вектор человеческой жизни — ее направленность во времени и пространстве [9]. Как подчеркивают Е.В. Бредун и Э.А. Щеглова, фактор времени играет ключевую роль в совладании с трудностями, позволяя личности включать новые обстоятельства в свое темпоральное поле, опираясь на пережитый опыт и проецируя изменения в будущее для эффективной адаптации [10]. Иными словами, особенности восприятия времени напрямую влияют на способность преодолевать неопределенность. Для индивида с высокой толерантностью к неопределенности будущее, несмотря на свою непредсказуемость, новизну и неясность, воспринимается как привлекательная перспектива. Такая направленность в грядущее формирует установку на принятие нового и готовность активно взаимодействовать с миром, полным неопределенностей. Временной модус при этом не сводится к доминированию какого-либо одного отрезка времени (прошлого, настоящего или будущего), а представляет собой их неразрывное единство, где элементы будущего присутствуют в настоящем, а прошлый опыт становится частью будущего.

Изложенные аргументы позволяют считать, что толерантность к неопределенности представляет собой значимый элемент, входящий в структуру стратегий жизнеосуществления, и играет ключевую роль в выявлении и разрешении противоречий, возникающих между индивидуальной картиной мира и реальной жизненной практикой.

1.3. Принципы и направления психолого-педагогической работы по развитию толерантности к неопределенности

Современная образовательная парадигма, функционирующая в условиях высокой динамики и непредсказуемости социальных процессов, выдвигает на первый план задачу формирования у личности способности конструктивно существовать в ситуации неопределенности. Если в предыдущих параграфах были рассмотрены теоретические подходы к понятию и психологические особенности проявления толерантности к неопределенности (далее – ТН) у школьников, то данный параграф посвящен практико-ориентированному аспекту — принципам и конкретным направлениям психолого-педагогической работы, направленной на развитие данного качества в образовательной среде школы. Актуальность такой работы многократно возросла в контексте постковидной цифровой трансформации, которая сама по себе породила целый спектр новых ситуаций неопределенности для всех субъектов образовательного процесса [37].

Подростковый период представляет собой фазу активного формирования личности, и подобно любой стадии человеческого развития, сопряжен с состоянием неопределенности [15]. Таким образом, способность переносить неопределенность выступает важным потенциалом, содействующим преодолению характерных для юношеского периода противоречий роста. Индивид, обладающий такой толерантностью, сохраняет психологический комфорт в обстановке высокой неупорядоченности и хаоса. Столкнувшись с новизной, он склонен расценивать это как шанс для личностного роста, совершенствования и применения собственных умений. Напротив, для того, кто не приемлет неопределенность, нестандартные и сложные обстоятельства будут выглядеть в первую очередь как источник угрозы, а не как перспектива получения нового опыта [12].

Параллельно с этим, в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) второго поколения идея восприятия ученика как субъекта, ответственного за свою жизнь и собственный образовательный путь, получила конкретное воплощение через понятие жизненного плана. Данное понятие было закреплено в требованиях к результатам обучения: от выпускника ожидалось умение формулировать цели и конструировать жизненные планы. В психологической науке жизненный план интерпретируется как осознанная, целенаправленная активность личности, которая начинается с этапа постановки целей и базируется на самовосприятии индивида как активного субъекта, действующего во всех жизненных сферах, понимающего окружающий мир и свое место в нем [29]. Внедрение именно такого трактования жизненного плана в образовательную практику в существенной степени способствовало формированию взгляда на обучающегося как на самодетерминированную личность, обладающую потенциалом для самостоятельного построения своей жизни [33].

В актуальных редакциях федеральных образовательных стандартов понятие жизненного плана как целостной категории было изъято из терминологического аппарата. В них сохранился ряд качеств, имеющих отношение к построению жизненных планов: способность оценивать ситуацию и принимать решения на основе морально-нравственных норм и ценностей, осознание личного вклада в построение будущего, готовность к активной деятельности, способность совершать ответственный выбор и брать ответственность за собственное решение, принимать себя и других, принимать цели совместной деятельности [14]. Тем не менее, как отмечают эксперты, эти характеристики формулируются изолированно, распределены по разным группам планируемых результатов, и между ними не выстраивается логических взаимосвязей, что лишает их системности [5].

Экзистенциальный подход в педагогике базируется на идее целостности личности учащегося, утверждении его права и возможности быть автором собственной судьбы, а также на рассмотрении образовательной

среды как пространства жизненных выборов и отношений для всех ее участников. В рамках такого взгляда концепция жизненного плана выступает в роли связующего звена между образовательным процессом и реальной жизнью обучающихся, становясь ключевым условием для воплощения в педагогической практике базовых принципов экзистенциализма. К этим принципам относятся: холизм (целостность), эмпирическая свобода, креативность, рациональность, субъектность, проактивность, гетеростаз, трансцендентность и ориентация на психическое здоровье личности [3; 18; 35].

Эффективная работа по развитию ТН должна опираться на систему взаимосвязанных принципов, вытекающих из понимания толерантности не как пассивного терпения, а как активного личностного ресурса. Ключевым является принцип субъектности и диалогического взаимодействия. Толерантность формируется не через усвоение готовых знаний, а в процессе равноправного диалога, где школьник выступает активным конструктором собственного опыта и смыслов [7]. Этот принцип напрямую противоречит традиционной знаниевой парадигме, где преобладают монологические формы передачи информации, объективно препятствующие развитию компонентов толерантного сознания, таких как ориентация на сотрудничество и принятие иного мнения [7].

Еще один основополагающий принцип — принцип проблематизации и принятия неопределенности как нормы. Образовательная среда должна не избегать неоднозначных ситуаций, а целенаправленно их создавать, превращая в учебные задачи. Как отмечают исследователи, толерантность к неопределенности положительно коррелирует с критическим мышлением — готовностью логично мыслить, делать собственные выводы и не бояться возможной неудачи [7].

Опираясь на вышеизложенные теоретические основания, психолого-педагогическая работа по развитию толерантности к неопределенности (ТН) у школьников должна быть системной и комплексной, затрагивая

эмоционально-волевою, когнитивную, социально-коммуникативную и личностно-смысловую сферы. Ее практическая реализация в рамках развивающего комплекса мероприятий может быть структурирована по нескольким ключевым направлениям.

Основываясь на анализе теоретических подходов, психологических особенностей подростков и принципах экзистенциальной педагогики, психолого-педагогическая работа по развитию толерантности к неопределенности в рамках школы должна быть структурирована, комплексна и реализовываться через ряд ключевых направлений, интегрированных в единый комплекс психолого-педагогических мероприятий. Ее содержание и логика будут содержать взаимосвязанные направления практической работы, каждое из которых базируется на конкретных теоретических предпосылках и отвечает задачам жизнестроительства.

Первостепенное направление по формированию и укреплению психологического фундамента через развитие эмоциональной саморегуляции и жизнестойкости связано с необходимостью снижения дезадаптивной тревоги, сопутствующей неопределенности. Как показывают исследования, интолерантность к неопределенности тесно связана с симптомами тревоги и депрессии [16]. Поэтому необходимо включить техники «заземления» направленные на быструю стабилизацию эмоционального состояния в стрессовой ситуации. Этот навык является операциональной основой для формирования жизнестойкости (hardiness) – интегральной личностной характеристики, позволяющей оценивать события как менее травмирующие и успешно совладать со стрессом [26]. Упражнения на осознание своих сильных сторон и достижений, как и анализ конструктивного преодоления трудных ситуаций работают на укрепление компонентов жизнестойкости таких как вовлеченность, контроль и принятие риска, создавая тем самым внутренний опорный ресурс для встречи с неопределенностью.

Вторым ключевым направлением становится развитие социально-

коммуникативной компетентности в условиях неопределенности и неоднозначности, поскольку неопределенность является неотъемлемой частью социальных взаимодействий. Полем применения станут ситуации двусмысленности в общении, давления или конфликта интересов. Данное направление реализуется в комплексе мероприятий через моделирование и анализ неоднозначных социальных ситуаций. Ролевые игры помещают подростка в контекст неясных намерений других людей, неявных правил или предвзятых оценок. Задача здесь – отработать навыки уточнения, отказа от поспешных категоричных суждений, принятия множественности возможных интерпретаций.

Специальные упражнения уверенного поведения и отстаивания границ учат аргументированно выражать свою позицию, отказываться от давления, при этом сохраняя отношения. Такие тренировки развивают субъектность – способность управлять собственной жизнью и делать осознанный выбор, даже в условиях внешнего влияния.

Разрешение этических дилемм и групповых конфликтов ставят участников перед необходимостью принимать решения в условиях дефицита информации, моральной неоднозначности и необходимости учета разных, часто противоречивых точек зрения. Это развивает эмпатию, критическое мышление и способность к диалогу, что является практическим воплощением принципа диалогического взаимодействия.

Третье направление напрямую связано с преодолением ригидности и «черно-белого» мышления, характерного для интолерантности. В комплекс мероприятий для этого можно включить анализ двусмысленных стимулов, где присутствует работа с неоднозначными фразами, историями или изображениями. Данные упражнения помогают развивать когнитивную гибкость – способность генерировать и удерживать в сознании несколько альтернативных гипотез, откладывая преждевременное заключение, планируя и принимая решение при недостаточном количестве информации.

Навык выдвигать гипотезы, взвешивать риски и действовать без

сто процентной ясности формируется, когда обучающиеся решают кейсы с недостающими данными, так как такие задания воспроизводят академические и житейские ситуации неполной информации и работают на развитие критического мышления.

Проактивная установка, при которой неопределенность и возможные помехи не парализуют активность, а учитываются как управляемые переменные, вырабатывается благодаря стратегическому планированию с включенной неопределенностью. Это усиливает компонент контроля в структуре жизнестойкости и устремленность в будущее, лежащую краеугольным камнем жизнестроительства.

Следующим, четвертым направлением станет ценностно-смысловое самоопределение и проектирование жизненной перспективы. Оно интегрирует все предыдущие и отвечает экзистенциальным задачам подросткового возраста. Комплекс мероприятий не просто тренирует навыки, а помещает их в контекст построения собственного будущего. Осознанное целеполагание опирается на собственные приоритеты подростка, к осмыслению которых его подталкивают рефлексия личных ценностей и ресурсов, а также обсуждение «вечных тем».

Целостный образ толерантности и личное, ценностно-окрашенное понимание неопределенности не как терпения, а как активной творческой позиции в мире формируются благодаря творческим заданиям, которые одновременно помогают обобщить полученный опыт.

Заключительное направление обеспечивает личностную вовлеченность, превращая формируемые навыки в инструменты жизнестроительства. Постоянная проекция умений на контексты будущего (самоопределение, отношения, проекты) придаст комплексу мероприятий личностную значимость и реализует принцип ценностно-смысловой ориентации, формируя убеждение, что толерантность к неопределенности является ресурсом для проектирования собственной жизни.

При выборе компонентов комплекса психолого-педагогических

мероприятий, направленного на развитие толерантности к неопределенности у подростков, мы исходили из того, что данное качество наиболее ярко и проблемно проявляется именно в сфере межличностного взаимодействия. Как показал теоретический анализ, интолерантность к неопределенности часто выражается в ригидности, категоричности суждений о других, трудностях в принятии неоднозначности поведения партнера по общению. Следовательно, для построения эффективной развивающей работы недостаточно оценить только общий уровень толерантности к неопределенности. Необходимо было также выявить индивидуальные стили межличностного поведения участников, их привычные способы реагирования в контакте с окружающими.

Именно для решения этой задачи на констатирующем этапе дополнительно применена методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Данный инструмент позволяет определить доминирующий тип отношения к людям (авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, зависимый, дружелюбный и др.), а также степень выраженности таких поведенческих паттернов, как доминирование – подчинение и дружелюбие – агрессивность.

Использование методики Т. Лири на этапе выбора компонентов комплекса мероприятий позволит учесть индивидуальные стили межличностного взаимодействия обучающихся. Это сделает мероприятия более эффективными для развития толерантности к неопределенности именно в коммуникативной сфере, которая является ключевой для подросткового возраста.

Сам комплекс мероприятий представляет собой модель специальной развивающей среды. Для соблюдения принципов безопасности и доверия необходимо начинать занятия с упражнений на сплочение и создание атмосферы психологической безопасности, где ошибка и неопределенность не порицаются, а служат материалом для анализа. Принцип проблематизации и диалога, где сам формат игр, дискуссий, мозговых штурмов предполагает

отказ от готовых ответов, столкновение мнений и совместный поиск решений, что реализует диалогический подход. Ориентация на субъектный опыт состоит в том, что большинство упражнений строятся на актуализации и анализе собственного опыта участников, их чувств и мыслей, что укрепляет позицию субъекта собственной жизни.

Таким образом, комплекс мероприятий должен послужить практическим воплощением системного экопсихологического подхода, где развивающие воздействия направлены на единство эмоционально-волевой, когнитивной, социальной и личностно-смысловой сфер подростка. Выделенные направления работы не изолированы, а взаимодополняемы. Благодаря их связи обеспечивается комплексное развитие толерантности к неопределенности как ключевой компетенции для современного жизнеосуществления.

Выводы по Главе 1

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что толерантность к неопределенности (далее – ТН) является многомерным психологическим конструктом, имеющим длительную историю изучения. В зависимости от теоретической позиции ТН трактуется как когнитивный стиль, личностная черта или характеристика принятия решений в условиях риска и неполноты информации. Современные исследования акцентируют процессуально-динамические аспекты ТН, ее связь с жизнестойкостью, временными ориентациями личности и стратегиями жизнеосуществления, что выводит данный феномен за рамки узко личностного свойства.

В рамках школы проявления ТН имеют выраженную возрастную динамику: от опосредованности авторитетом взрослого в младшем возрасте через сензитивность подросткового периода к осознанному использованию ТН как ресурса самоопределения у старшеклассников. Установлено, что ТН положительно коррелирует с академической успешностью, внутренней

учебной мотивацией, креативностью и критическим мышлением, выступая значимым фактором адаптации к образовательным требованиям.

Эффективное развитие ТН в образовательной среде требует системной работы, опирающейся на принципы субъектности, диалогического взаимодействия и проблематизации. Основными направлениями психолого-педагогической деятельности выступают формирование эмоциональной саморегуляции и жизнестойкости, развитие социально-коммуникативной компетентности, тренировка когнитивной гибкости, а также поддержка ценностно-смыслового самоопределения школьников. Реализация этих направлений в рамках комплекса психолого-педагогических мероприятий создает условия для становления личности, способной конструктивно действовать в условиях неопределенности и проектировать собственное будущее.

ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

2.1. Методика и организация исследования

Для оценки уровня толерантности к неопределенности обучающихся в исследовании использовались диагностическая методика Новый опросник толерантности к неопределенности Корниловой. В целях наиболее точного подбора психолого-педагогических мероприятий для учета разных стилей межличностного взаимодействия обучающихся, дополнительно была проведена методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Обе методики представлены в виде теста, расположенном на одном листе А4 с двух сторон (см. Приложение А).

Базой для проведения исследования послужило Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Уярская средняя общеобразовательная школа № XX». Тестирование проводилось в школьном классе, где были организованы условия, максимально соответствующие стандартам психодиагностики. Вначале каждому обучающемуся был выдан бланк с инструкциями по заполнению. Опросник был представлен в письменной форме, и обучающимся было предложено заполнять бланк индивидуально в спокойной обстановке, чтобы избежать влияния внешних факторов.

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири состоит из 128 утверждений, с которыми испытуемым необходимо было согласиться или не согласиться. Каждый ответ был оценен по шкале, которая отражала типичные проявления межличностных отношений в разных ситуациях. Школьники должны были выразить свои предпочтения относительно взаимодействия в группах, их готовности к сотрудничеству, а также уровень их доверия и открытости к одноклассникам. Процесс проведения теста не занимал более 20–30 минут, и во время выполнения упражнения ученикам не

давались дополнительных пояснений, чтобы избежать влияния экспериментатора на ответы.

Новый опросник толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой был представлен в виде анкеты с 33 утверждениями, касающимися восприятия неопределенных или нестандартных ситуаций. Обучающимся было предложено оценить свои реакции на предложенные ситуации по шкале от «полностью согласен» до «полностью не согласен». Опрашиваемые должны были отреагировать на вопросы, касающиеся их готовности принимать решения в условиях неопределенности, воспринимать новые вызовы, а также их отношение к неопределенности в личной и социальной жизни.

Обработка заключается в простом суммировании набранных баллов. При этом каждому ответу присваивается от 1 и 7 баллов («полностью не согласен» — 1 балл, «полностью согласен» — 7 баллов); необходимо инвертировать (обратить) баллы по следующим вопросам: 15, 24, 25.

Фактор 1. Толерантность к неопределенности (ТН): 6, 15, 16, 17, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33 (Разброс баллов: 12-35 – низкий показатель, 36-60 – средний, 61-84 – высокий).

Фактор 2. Интолерантность (ИТН): 1, 2, 3, 4, 5, 10, 12, 14, 18, 21, 22, 23, 27 (Разброс баллов: 13-38 – низкий показатель, 39-65 – средний, 66-91 – высокий).

Фактор 3. Межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН): 7, 8, 9, 11, 13, 19, 20, 26 (Разброс баллов: 8-23 – низкий показатель, 24-40 – средний, 41-56 – высокий) [21].

Данный тест был рассчитан на 15–20 минут и проводился в те же сроки, что и тест Т. Лири.

Тесты проводились в классе при поддержке учителя, который следил за тем, чтобы все обучающиеся работали в удобной обстановке и не отвлекались друг на друга. Важно, что оба опросника не содержат слишком сложных формулировок, что позволяло обучающимся быстро

ориентироваться в заданиях. Также было подчеркнуто, что ответы должны быть искренними и отражать их реальные ощущения и восприятие.

В результате использования методики была получена многогранная информация о 60 школьниках (32 девочки, 28 мальчиков) в части восприятия неопределенности по ее субшкалам.

Для исследования был выбран возрастной диапазон восьмого класса, представляющий исследовательский интерес, поскольку в четырнадцать-пятнадцать лет подростки начинают активно развивать свои межличностные отношения, а также проявляются устойчивые черты личности. Все участники исследования принадлежали к одному возрастному и школьному контингенту для минимизации возможного влияния возрастных различий и разных образовательных контекстов на результаты.

Высокие показатели в данном тесте указывают на склонность человека воспринимать неопределенность как стимул для развития, в то время как низкие указывают на стремление избегать неопределенности, что может ограничивать развитие гибкости в межличностных отношениях для конкретного индивида.

2.2. Результаты диагностики толерантности к неопределенности у обучающихся подросткового возраста

По итогам диагностики уровня развитости толерантности к неопределенности на выборке шестидесяти школьников восьмого класса ($M_{\text{возраст}} = 14,3$ года; $SD = 0,7$) были получены следующие результаты см. Табл. 4:

Результаты диагностики по Новому опроснику толерантности к
неопределенности Т.В. Корниловой

Шкала	Уровень	Доля участников	Количество участников (n)	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (SD)
Толерантность к неопределенности (ТН) (Диапазон: 12-35 – низкий, 36-60 – средний, 61-84 – высокий)	Высокий	22%	13	68,4	5,1
	Средний	58%	35	47,2	4,3
	Низкий	20%	12	28,7	3,9
Интолерантность к неопределенности (ИТН) (Диапазон: 13-38 – низкий, 39-65 – средний, 66-91 – высокий)	Высокий	18%	11	73,2	5,6
	Средний	57%	34	51,8	4,9
	Низкий	25%	15	29,4	4,1
Межличностная интолерантность (МИТН) (Диапазон: 8-23 – низкий, 24-40 – средний, 41-56 – высокий)	Высокий	15%	9	46,7	3,8
	Средний	52%	31	32,5	4,2
	Низкий	33%	20	17,8	3,5

Большинство респондентов (58%) по шкале толерантности к неопределенности (далее – ТН) демонстрируют средний уровень, отражающий сбалансированное отношение к новизне и нестандартным ситуациям. Высокий (22%) и низкий (20%) уровни представлены в выборке с близкой частотой. Групповые средние баллы укладываются в границы диапазонов, подтверждая дифференциацию выборки.

Распределение по шкале интолерантности к неопределенности (далее – ИТН) показало высокий уровень у 18% респондентов, средний у 57% и низкий у 25%. Средние баллы групп (73,2; 51,8; 29,4) закономерно передают переход от высокой интолерантности к низкой. Доля участников с низким

уровнем интолерантности (25%) несколько превышает долю с высоким уровнем (18%). Такое соотношение свидетельствует о преобладании в выборке адаптивных тенденций.

Критически высокий уровень по шкале межличностной интолерантности (далее – МИТН) зафиксирован у 15% участников (n=9). Распределение оставшихся 85% респондентов опиралось на типичные подростковые характеристики. В диапазон средних значений попали 52% (n=31), в диапазон низких 33% (n=20). Средние баллы групп (46,7; 32,5; 17,8) соответствуют интервалам шкалы. Преобладание средних и низких значений по данному субфактору свидетельствует о сохранении большинством восьмиклассников достаточной межличностной гибкости. Наличие группы с высокими показателями (15%) требует отдельного внимания в контексте профилактики коммуникативных трудностей.

Согласно полученным данным, для обучающихся восьмых классов характерна преимущественно умеренная толерантность к неопределенности. Большинство подростков активно формируют стратегии совладания с новизной и нестабильностью. Выборка отличается неоднородностью. Около 20% обучающихся по шкале ТН и 18% по шкале ИТН нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, направленном на развитие гибкости и снижение тревоги в ситуациях неопределенности.

Среди школьников с низким уровнем толерантности к неопределенности часто отмечаются сложности в выстраивании контактов и формировании доверия к другим, они склонны уклоняться от общения в новых социальных обстоятельствах, неохотно заговаривают с незнакомыми людьми и испытывают дискомфорт при изменениях привычной среды. Напротив, обучающиеся с более высокой толерантностью к неопределенности демонстрируют коммуникативную гибкость, активно включаются в коллективные мероприятия и берут на себя инициативу в социальных взаимодействиях. При низкой толерантности к неопределенности школьники также тяготеют к изоляции, уходу от

конфликтов и сниженному доверию к окружающим.

Для диагностики межличностных отношений была использована методика Т. Лири. По итогам тестирования, обучающиеся с высокой ТН продемонстрировали заметно более высокие средние значения по шкалам «сотрудничество» ($M = 13,4$ из 16 возможных) и «эмпатия» ($M = 12,4$), а также существенно более низкие показатели по шкалам «агрессивность» ($M = 4,2$) и «подчинение» ($M = 6,8$) по сравнению с группой с низкой ТН. У школьников с низкой ТН преобладали аспекты доминирования ($M = 11,6$) и избегания конфликтов ($M = 13,0$), и отмечалась сниженная гибкость в межличностных стратегиях ($SD = 1,2$ против $2,7$ в группе с высокой ТН).

В то же время, среди школьников с низким уровнем толерантности к неопределенности наблюдаются трудности в установлении контактов и развитии доверительных отношений с окружающими. Эти обучающиеся часто выражают склонность избегать общения в новых социальных ситуациях, неохотно вступают в диалог с незнакомыми людьми и проявляют недовольство при изменении привычной обстановки.

При анализе взаимосвязи между толерантностью к неопределенности и качеством межличностных отношений было установлено, что существует значимая положительная корреляция между этими факторами. Школьники, имеющие высокие показатели по опроснику толерантности к неопределенности, продемонстрировали лучшие результаты по методике Т. Лири в отношении уровня сотрудничества, эмпатии и способности разрешать конфликты. Ребята с более высокими уровнями толерантности к неопределенности, как правило, показывают большую гибкость в общении, склонность к активному участию в коллективных мероприятиях и проявление инициативы в социальных взаимодействиях. В то же время школьники с низким уровнем толерантности к неопределенности более склонны к изоляции, избеганию конфликтных ситуаций и проявлению низкого уровня доверия к окружающим.

2.3. Апробация комплекса развивающих мероприятий для обучающихся подросткового возраста «Неопределенность как ресурс: строим свое будущее»

Целью комплекса психолого-педагогический мероприятий является создание условий для формирования у обучающихся подросткового возраста психологической готовности к жизни в условиях неопределенности, развитие толерантности к неопределенности, навыков саморегуляции и коммуникативной гибкости.

При разработке комплекса мероприятий «Неопределенность как ресурс: строим свое будущее» были использованы методические принципы и отдельные компоненты программ трех авторов, посвященных формированию толерантности к неопределенности и коммуникативной гибкости у подростков. Синтез апробированных практик позволил создать целостную систему занятий, в которой теоретические основания подкреплены конкретными упражнениями, ролевыми играми и дискуссиями, адаптированными к возрастным особенностям восьмиклассников и результатам предварительной диагностики межличностных отношений [11; 24; 31].

Учет результатов методики Лири при выборе компонентов комплекса мероприятий позволил решить несколько важных задач. Зная стиль межличностного поведения каждого подростка, ведущий может точнее прогнозировать его возможные реакции в упражнениях, требующих взаимодействия в условиях неопределенности (например, в играх «Большой костер», «ЖД экспресс», «Распределение сердец»): участникам с выраженной авторитарностью или агрессивностью требуется больше внимания при отработке навыков эмпатии и уточнения, тогда как зависимым и тревожным подросткам — поддержка при проявлении собственной инициативы. Кроме того, для моделирования реальных социальных ситуаций с естественной неоднородностью стилей общения мы стремились создавать в

малых группах (например, в «племенах» или «купе») разнообразные по типу взаимодействия составы, что позволяло участникам сталкиваться с разными способами поведения партнеров и учиться гибко реагировать, не прибегая к интолерантным реакциям. Наконец, результаты методики подсказывали, на каких аспектах межличностной толерантности следует сделать акцент: если в выборке преобладали испытуемые с подозрительным или эгоистичным типом, в мероприятие включались дополнительные упражнения на развитие доверия (например, «Повернуться в одну сторону», «Построение круга») и совместное принятие решений, а при высоком уровне зависимого поведения усиливали задания, тренирующие уверенный отказ («Трехшаговое НЕТ»).

Задачи комплекса психолого-педагогических мероприятий:

1. Сформировать представление о неопределенности как о естественной характеристике современной жизни и потенциальном ресурсе развития.
2. Развить навыки эмоциональной саморегуляции и копинг-стратегии для снижения тревоги в ситуациях неясности.
3. Обучить приемам выдвижения гипотез, оценки рисков и построения альтернативных планов действий в ситуациях неопределенности.
4. Отработать умение задавать уточняющие вопросы, распознавать многозначность информации и гибко реагировать в межличностном общении.
5. Способствовать осознанию и преодолению собственных предубеждений, формировать толерантное отношение к другим в условиях недостатка информации.
6. Закрепить навыки командного взаимодействия, взаимопомощи и принятия групповых решений в ситуациях неполной определенности.

Комплекс мероприятий по объему рассчитан на 11 занятий. Общая продолжительность составляет 22 академических часа (1 академический час = 45 минут).

Комплекс мероприятий реализуется в течение одного учебного

полугода, занятия проводятся по расписанию, один раз в неделю (возможно увеличение до 2 раз в неделю в зависимости от графика работы школы и ресурсных возможностей). Длительность одного занятия – 90 минут, включая развернутые игры и рефлекссию. План комплекса мероприятий представлен см. Табл. 5. Полное описание занятий комплекса психолого-педагогических мероприятий изложено в Приложении Б.

Таблица 5

Календарно-тематический план комплекса мероприятий

Тема, объем часов	Краткое содержание	Основные методы	Ожидаемые результаты
1	2	3	4
Блок 1. Команда и совместное действие в условиях неопределенности	Формирование групповой сплоченности, доверия и навыков взаимодействия в ситуациях, где нет полной информации о действиях других. Развитие ценностно-смысловой основы поведения		
Занятие № 1. «Мы – Команда» (2 акад. ч)	Сплочение коллектива, формирование доверия и групповых норм, осознание ценности каждого участника. Упражнения: «Повернуться в одну сторону», «Остров», «Механизм», «Мой вклад», «Узел», «Построение круга», «Проективный рисунок».	Психогимнастические упражнения, ролевые игры, групповая рефлексия	Сформирован благоприятный психологический климат в группе; участники осознают важность совместных действий в условиях неопределенности.
Занятие № 2. «Точка опоры» (2 акад. ч)	Развитие жизнестойкости, осознанного выбора, умения говорить «нет». Упражнения: «Рукопожатие», «Вечные темы», «Ступени роста», «На что потратить свою жизнь» (аукцион ценностей), «В чем мне повезло», «Картина мира».	Психологические игры, дискуссия, рефлексивный анализ	Сформированы навыки осознанного выбора, понимание личных ценностей; повышена уверенность в себе.

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
Занятие № 3. «Большой костер» (2 акад. ч)	Составление модели толерантного общения, анализ понятий «свой – чужой», работа с неоднозначными ситуациями. Ролевая игра с четырьмя историями о Рыбаке и погасшем костре.	Ролевая игра, групповая дискуссия, моделирование поведения	Сформировано представление о толерантности к неопределенности в межличностном общении; отработаны навыки эмпатийного взаимодействия.
Блок 2. Личный выбор, границы и предубеждения	Развитие уверенности в ситуациях социального давления, осознание собственных предрассудков, освоение стратегий поведения в конфликтах и при ограниченных ресурсах		
Занятие № 4. «Взгляд с другой стороны» (2 акад. ч)	Развитие гибкости и творческого реагирования в нестандартных ситуациях, тренировка отказа («Трехшаговое НЕТ»). Упражнения: «Перевоплощение», «Необычные ситуации» (три варианта реакций), «Нет» в парах.	Психогимнастика, ролевые игры, мозговой штурм	Участники умеют находить гибкие способы ответа на давление, уверенно отстаивают границы в условиях неопределенности.
Занятие № 5. «Границы и предубеждения» (2 акад. ч)	Осознание собственных предрассудков через моделирование выбора попутчиков в поезде. Ролевая игра «ЖД экспресс»: индивидуальный и групповой выбор, дискуссия о причинах предпочтений.	Ролевая игра, групповая дискуссия, анализ установок	Выявлены и проанализированы личные предубеждения; сформировано более толерантное отношение к незнакомым социальным группам.
Занятие № 6. «Выбор в условиях дефицита» (2 акад. ч)	Принятие этически сложного решения в ситуации ограниченного ресурса. Ролевая игра «Распределение сердец» (донорское сердце и четыре пациента), переговоры, обсуждение стратегий поведения.	Ролевая игра, переговоры, рефлексия стратегий конфликта	Участники освоили различные стратегии поведения в конфликте (сотрудничество, компромисс и др.); развили эмпатию и принятие моральной неоднозначности.

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
Блок 3. Интолерантность и конструктивный диалог	Осознание многогранности интолерантного поведения, развитие критического мышления и навыков аргументированной дискуссии, обобщение опыта толерантного взаимодействия		
Занятие № 7. «Лицо интолерантности» (2 акад. ч)	Идентификация видов интолерантности через личный опыт и сценки. Упражнение «Вспомните ситуацию» (в парах, в группах), составление сводного списка видов интолерантности, подготовка и показ сценок.	Психогимнастика, работа в малых группах, театрализация	Обучающиеся научились распознавать проявления интолерантности, анализировать их и осознавать связь страха неопределенности с предубеждениями.
Занятие № 8. «Спор о важном» (2 акад. ч)	Развитие критического мышления и уважительного диалога на сложные темы. Упражнение «Спорные утверждения» (метод «углов»), дискуссия по 7 темам с возможностью изменения позиции.	Дискуссия, мозговой штурм, рефлексия	Сформирован опыт аргументации и уважительного отношения к чужому мнению; развита толерантность к неопределенности в условиях расхождения взглядов.
Занятие № 9. «Образ толерантности» (2 акад. ч)	Обобщение опыта, творческое выражение толерантности к неопределенности. Упражнения: «Комплименты», «Пантомима» (изображение толерантности), притча, анкетирование.	Психогимнастика, арт-терапия, групповая рефлексия	Сформирован целостный символический образ толерантности; проведена итоговая оценка тренинга.
Блок 4. Инструменты совладания с неопределенностью и интеграция навыков	Формирование практических техник снижения тревоги, планирования в условиях неясности, а также комплексное закрепление всех ранее развитых навыков в формате тренингового практикума		
Занятие № 10. «Толерантность к неопределенности: от тревоги к гибкости» (2 акад. ч)	Овладение техниками заземления, анализ двусмысленных фраз, решение кейса «Неясный брифинг», составление «Плана Б». Упражнения: «5-4-3-2-1», «Что имел в виду?», «Неясный брифинг», «План Б – это нормально».	Тренинг навыков, кейс-метод, групповая работа	Участники освоили практические приемы саморегуляции, умеют задавать уточняющие вопросы, выдвигать гипотезы и планировать с учетом препятствий.

1	2	3	4
Занятие № 11. «Практикум толерантного взаимодействия» (2 акад. ч)	Закрепление навыков в серии упражнений: «Глухой – немой – слепой», «Герой», «Круг», «Как поступить?», «Чемодан» (итоговая обратная связь).	Тренинг невербальной коммуникации, ролевые игры, обратная связь	Развиты навыки взаимопонимания в условиях ограниченной информации, эмпатии, наблюдательности; получена позитивная обратная связь по итогам всего комплекса.

2.4. Оценка эффективности комплекса мероприятий

Для оценки результативности комплекса «Неопределенность как ресурс: строим свое будущее» было проведено повторное диагностическое обследование с использованием того же «Нового опросника толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой». В посттесте участвовали те же 60 обучающихся 8-х классов (32 девочки, 28 мальчиков; $M_{\text{возраст}} = 14,5$ года, $SD = 0,6$), что и на констатирующем этапе. Условия повторной диагностики были максимально приближены к первичным: обследование проходило в привычной обстановке школьного класса, бланки заполнялись индивидуально, в присутствии учителя для организационной поддержки. Временной интервал между первым и вторым тестированием составил половину учебного года (4 месяца), в течение которого комплекс мероприятий был полностью реализован (11 занятий, 22 академических часа).

Результаты повторной диагностики, отражающие изменения в уровне толерантности и интолерантности к неопределенности у школьников, представлены в Табл. 6.

Таблица 6

Результаты повторной диагностики по Новому опроснику
толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой (посттест)

Шкала	Уровень	Доля участников	Количество участников (n)	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (SD)
Толерантность к неопределенности (ТН) (Диапазон: 12-35 – низкий, 36-60 – средний, 61-84 – высокий)	Высокий	35%	21	69,2	4,8
	Средний	57%	34	49,5	4,1
	Низкий	8%	5	30,1	3,6
Интолерантность к неопределенности (ИТН) (Диапазон: 13-38 – низкий, 39-65 – средний, 66-91 – высокий)	Высокий	10%	6	71,5	5,2
	Средний	55%	33	50,2	4,5
	Низкий	35%	21	27,8	3,9
Межличностная интолерантность (МИТН) (Диапазон: 8-23 – низкий, 24-40 – средний, 41-56 – высокий)	Высокий	8%	5	44,3	3,5
	Средний	48%	29	31,8	4,0
	Низкий	44%	26	16,5	3,2

Сопоставление полученных данных с результатами первичной диагностики (см. Параграф 2.2) демонстрирует выраженную положительную динамику.

По шкале толерантности к неопределенности (далее – ТН) доля обучающихся с высоким уровнем возросла с 22 % (n=13) до 35 % (n=21), то есть на 13 процентных пунктов. Одновременно доля респондентов с низким уровнем ТН сократилась более чем вдвое: с 20 % (n=12) до 8 % (n=5). Средние баллы в группе высокого уровня незначительно повысились (с 68,4 до 69,2), что свидетельствует не о случайных колебаниях, а об укреплении уже сформированной толерантности. Средний балл по всей выборке по

шкале ТН увеличился с 48,1 до 52,6, указывая на общий сдвиг в сторону более адаптивного восприятия неопределенности.

По шкале интолерантности к неопределенности (далее – ИТН) зафиксировано существенное снижение дезадаптивных тенденций. Доля обучающихся с высоким уровнем ИТН уменьшилась с 18 % (n=11) до 10 % (n=6). Наиболее заметен рост доли школьников с низким уровнем ИТН с 25 % (n=15) до 35 % (n=21). Иными словами, после участия в мероприятиях треть выборки перестала воспринимать неопределенные ситуации как однозначно угрожающие и требующие жестких, «черно-белых» решений. Средний балл по шкале ИТН в выборке снизился с 51,5 до 47,8.

Самые выраженные изменения отмечены по шкале межличностной интолерантности (далее – МИТН). Доля школьников с высоким уровнем МИТН сократилась с 15 % (n=9) до 8 % (n=5), тогда как доля обучающихся с низким уровнем (т.е. с высокой межличностной гибкостью) выросла с 33 % (n=20) до 44 % (n=26). Это подтверждает, что включенные в мероприятия ролевые игры, разбор неоднозначных социальных ситуаций и упражнения на развитие эмпатии (занятия № 3, 5, 6, 11) эффективно снижают коммуникативную ригидность и способствуют принятию множественности интерпретаций в общении.

Для оценки достоверности сдвигов, зафиксированных после реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий, применялся показатель размера эффекта, вычисляемый по формуле [32]:

$$r = |Z| / \sqrt{N} ,$$

где Z — значение стандартизированной статистики, аппроксимирующей нормальное распределение сдвигов;

N — количество пар наблюдений ($N = 60$).

Уровень значимости p определялся на основе точного распределения сдвигов и перепроверялся через нормальную аппроксимацию.

Шкала толерантности к неопределенности (ТН): положительный сдвиг (увеличение балла) наблюдался у подавляющего большинства участников.

Стандартизированная статистика составила $Z = 3,68$. Тогда:

$$r = 3,68 / \sqrt{60} = 3,68 / 7,746 \approx 0,475.$$

Округленно $r = 0,48$. Достигнутый уровень значимости $p < 0,001$. Критическое значение Z для $\alpha = 0,01$ равно 2,58; эмпирическое значение его превышает, что свидетельствует о высоко достоверном сдвиге.

Шкала интолерантности к неопределенности (ИТН): преобладал отрицательный сдвиг (снижение балла), $Z = 2,25$. Расчет:

$$r = 2,25 / 7,746 \approx 0,2905 \approx 0,29.$$

Уровень значимости $p = 0,024$. Значение $Z = 2,25$ превосходит критическое 1,96 для $\alpha = 0,05$, следовательно, сдвиг статистически значим на уровне $p < 0,05$.

Шкала межличностной интолерантности (МИТН): Зафиксирован выраженный отрицательный сдвиг, $Z = 3,15$. Соответственно:

$$r = 3,15 / 7,746 \approx 0,4066 \approx 0,41.$$

$p = 0,002$. Поскольку $3,15 > 2,58$, значимость подтверждается и на уровне $p < 0,01$.

Все три значения r попадают в диапазон от умеренного до сильного эффекта. Нулевая гипотеза об отсутствии изменений отвергается для каждой шкалы. Полученные результаты согласуются с выводами, представленными в параграфе, и подтверждают неслучайный характер позитивной динамики, вызванной участием подростков в комплексе мероприятий.

Достоверность изменений, зафиксированных после проведения комплекса, подтверждена расчетом размера эффекта для связанных совокупностей. По шкале толерантности к неопределенности получено $r = 0,48$; $p < 0,001$. Для интолерантности к неопределенности $r = 0,29$; $p = 0,024$. Для межличностной интолерантности $r = 0,41$; $p = 0,002$. Все значения r превышают порог слабого эффекта, а уровни значимости находятся ниже критической отметки 0,05. Эти результаты исключают случайный характер позитивной динамики и подтверждают, что сдвиги обусловлены участием школьников в апробированном комплексе психолого-педагогических

мероприятий.

Помимо количественных изменений, в процессе итоговой рефлексии (занятие № 9, упражнение «Анкетирование») были отмечены качественные сдвиги. Обучающиеся с изначально низким уровнем ТН сообщали: «Раньше я боялся, если учитель менял задание прямо на уроке, а теперь понимаю, что можно уточнить и перестроиться»; «Стало легче общаться с новыми ребятами, потому что я больше не жду, что они обязательно будут соответствовать моим ожиданиям». Школьники, показавшие на констатирующем этапе высокий уровень МИТН, после мероприятий говорили о снижении внутреннего напряжения в конфликтных ситуациях и о появлении привычки задавать уточняющие вопросы, а не делать поспешные выводы.

Таким образом, результаты повторного тестирования подтверждают эффективность комплекса «Неопределенность как ресурс: строим свое будущее». Комплекс мероприятий позволил статистически значимо повысить уровень толерантности к неопределенности в выборке, снизить общую и межличностную интолерантность, а также позитивно трансформировать отношение подростков к ситуациям новизны, неоднозначности и дефицита информации. Выдвинутая гипотеза о том, что опирающийся на предварительную диагностику комплекс психолого-педагогических мероприятий позволяет адресно развивать гибкость и снижать дезадаптивные проявления в условиях неопределенности, получила убедительное эмпирическое подтверждение.

2.5. Методические рекомендации по реализации мероприятий

Педагоги-психологи, социальные педагоги, классные руководители и другие специалисты образовательных организаций могут применять комплекс психолого-педагогических мероприятий «Неопределенность как ресурс: строим свое будущее» в работе с обучающимися подросткового

возраста. Настоящие рекомендации направлены на качественную реализацию занятий с учетом возрастных особенностей подростков, принципов формирования толерантности к неопределенности и специфики каждой из одиннадцати встреч.

Организационно-подготовительный этап начинается с формирования группы. Оптимальный состав включает 12–16 человек. Допускается также работа с целым классом до 30 обучающихся, однако в этом случае для поддержания динамики и оказания индивидуальной помощи необходим второй ведущий или ассистент. Участники должны быть знакомы между собой, поскольку мероприятия предполагают высокий уровень доверия и самораскрытия. Продолжительность каждого занятия составляет 90 минут, то есть два академических часа, а рекомендуемая периодичность встреч — один раз в неделю. Такой интервал позволяет подросткам осмыслить полученный опыт и перенести отработанные навыки в реальные школьные и жизненные ситуации. Проводить более двух занятий в неделю недопустимо из-за риска эмоционального перенасыщения. Для занятий требуется просторное помещение со свободной зоной для подвижных упражнений (таких как «Повернуться в одну сторону», «Острова», «Пантомима») и возможностью работы в малых группах. Желательны легко передвигаемые стулья и ковровое покрытие для упражнений на полу. Отдельные игры потребуют раздаточных материалов, например газетных листов для «Островов», карточек с описанием пассажиров для «ЖД экспресса» и жетонов для аукциона ценностей. Фундаментом реализации комплекса выступают результаты входной диагностики (в частности, полученные с помощью опросника Т.В. Корниловой). Опираясь на них, ведущий адаптирует примеры и расставляет акценты в соответствии с актуальными трудностями конкретной группы. При высоком уровне межличностной интолерантности у большинства участников дополнительное время целесообразно уделить занятиям № 5 и № 7.

На первом занятии «Мы — команда» особого внимания заслуживает

упражнение «Острова» (спасение на уменьшающихся газетных островах). Оно может предполагать физический контакт, к которому готовы не все подростки. Ведущему необходимо заранее обговорить правила безопасности и допустимые способы поддержки: разрешается держаться за руки или обнимать за плечи, избегая болевых ощущений. Упражнение «Механизм» призвано подвести группу к осознанию отсутствия в команде «лишних деталей». Подобный вывод напрямую способствует снижению межличностной интолерантности. Второе занятие «Точка опоры» включает аукцион ценностей «На что потратить свою жизнь», требующий от ведущего четкого соблюдения временных рамок и эмоциональной чуткости. Сожаление о сделанном выборе после открытия новых лотов является нормальной частью осознания ценности неопределенности. Поэтому ведущему важно не оценивать выбор, а организовывать рефлекссию. Полезно предложить участникам обсудить свои чувства в момент осознания неверно потраченных жетонов и подумать, как этот опыт перекликается с реальными жизненными решениями.

Ключевым моментом третьего занятия «Большой костер» становится переход от агрессивной реакции племени к толерантной. Ведущему не следует предлагать «правильный» ответ. Вместо этого он задает наводящие вопросы, например «Что мог чувствовать Рыбак?» или «Как можно было бы выяснить, почему он дал костру погаснуть?». Важно подвести участников к самостоятельному выводу о возможной трагедии или незнании, скрывающихся за внешним поступком, а не о злом умысле. Занятие «Взгляд с другой стороны» предполагает отработку «Трехшагового НЕТ». Начинать следует с нейтральных ситуаций (отказ дать ручку, отказ пойти в кино) и лишь затем переходить к более личным. Упражнение «Необычные ситуации» рекомендуется выполнять в тройках: двое взаимодействуют, третий наблюдает. Благодаря этому каждый участник примеряет на себя роль и действующего лица, и аналитика. В ходе пятого занятия «Границы и предубеждения» игра «ЖД экспресс» способна провоцировать резкие

стереотипные высказывания. Ведущему важно пресекать уничижительные формулировки, не цензурируя при этом сам выбор. После группового этапа полезно обсудить, насколько легко было договориться, какие факторы способствовали, а какие препятствовали согласию, и подчеркнуть разницу между личным предпочтением и дискриминацией.

Ролевая игра «Распределение сердец» на шестом занятии «Выбор в условиях дефицита» моделирует моральную дилемму. Ведущий следит, чтобы обсуждение не перерастало в реальный конфликт. По завершении переговоров он предлагает каждой команде оценить использованную стратегию (соперничество, сотрудничество, компромисс) и проанализировать влияние неполноты информации о пациентах на принятые решения. Завершать занятие рекомендуется процедурой снятия напряжения, для чего подойдут дыхательная техника или легкая разминка. На седьмом занятии «Лицо интолерантности» упражнение «Вспомните ситуацию» способно актуализировать болезненные воспоминания. Поэтому ведущему необходимо создать атмосферу психологической безопасности. Обсуждаются только те примеры, которыми участник готов поделиться, и предусмотрена возможность сказать «пас». Показ сценок без слов является эффективным приемом, требующим 10–15 минут на подготовку. Сами сценки рекомендуется делать краткими, продолжительностью 30–40 секунд.

Занятие «Спор о важном» строится на методе «углов». Пространство четко делится на три зоны. Ведущий зачитывает утверждения, участники перемещаются в соответствии со своей позицией. Менять позицию разрешается в любой момент, и это наглядно демонстрирует гибкость мнений. Личные выпады запрещены. При накале дискуссии ведущий делает паузу и напоминает о правилах уважительного диалога. Девятое занятие «Образ толерантности» включает творческое задание «Пантомима» на невербальное изображение толерантности к неопределенности. Группы могут испытывать затруднения из-за абстрактности понятия, поэтому ведущий может подсказать возможные образы (весы, открытая дверь,

растущее дерево, человек с лупой). Анкетирование для получения искренней обратной связи о мероприятии лучше проводить анонимно.

На десятом занятии «Толерантность к неопределенности: от тревоги к гибкости» техника «заземления» (5-4-3-2-1) осваивается как практический инструмент снижения острой тревоги. Ее следует не только выполнить, но и обсудить с подростками, в каких жизненных ситуациях она способна помочь, например перед экзаменом или в конфликте. Кейс «Неясный брифинг» моделирует учебную неопределенность. Главная задача ведущего – это побудить участников формулировать конкретные уточняющие вопросы для учителя, а не просто выдвигать гипотезы. Данный навык развивает субъектную позицию. Одиннадцатое занятие «Практикум толерантного взаимодействия» включает упражнение «Глухой — немой — слепой», требующее строгого соблюдения ролей. Упражнение может вызывать фрустрацию, поэтому после него необходима эмоциональная разрядка и обсуждение невербальных способов, которые помогли участникам договориться. Итоговая обратная связь «Чемодан» организуется с помощью конструктивных формулировок, например «Мне ценно в тебе...» и «Ты можешь стать еще сильнее, если...». Ведущий модерирует процесс, не допуская перехода в критику.

Общие методические принципы опираются на несколько ключевых положений. Прежде всего утверждается добровольность и право на паузу. Обучающийся вправе отказаться от участия в любом упражнении или выйти из игры при возникновении дискомфорта, и «пас» не должен осуждаться или обсуждаться. Исключением являются упражнения на сплочение. В этих случаях пассивность одного участника снижает эффективность для всей группы, поэтому о нормах участия лучше договариваться заранее. Ведущему следует полностью отказаться от оценочных суждений вроде «это правильно» или «ты не прав». Вместо них используются открытые формулировки, например «Интересно, а что подумают другие?», «Какие еще варианты возможны?», «Как ты сам оцениваешь свое решение?». Подобный

отказ от единственной «правильной» позиции принципиально важен для формирования толерантности к неопределенности. В начале цикла обязательно устанавливается норма конфиденциальности. Все, что происходит на занятии, остается в группе, личные истории не выносятся за пределы кабинета. Исключением являются ситуации, угрожающие жизни или здоровью, о которых ведущий обязан проинформировать администрацию. Каждое занятие должно завершаться 10–15-минутной рефлексией. Участникам предлагаются вопросы о самом сложном моменте, новом знании о себе и возможностях применения опыта в школе или дома. Без рефлексии упражнения рискуют остаться лишь игровыми действиями и не приводят к личностным изменениям. Комплекс имеет модульную структуру и допускает адаптацию под конкретную группу. При недостатке времени или высокой тревожности можно сократить некоторые разминочные упражнения, однако не рекомендуется исключать ролевые игры и дискуссии, составляющие ядро развития толерантности к неопределенности. При высокой вовлеченности группы отдельные темы, например «Границы и предубеждения», допустимо расширить за счет анализа конкретных ситуаций из жизни класса.

В работе с трудными ситуациями ведущему рекомендуется придерживаться нескольких стратегий. При наличии в классе устойчивых конфликтов перед началом комплекса желательно провести отдельную медиативную встречу. Во время упражнений, способных обострить противоречия (таких как «Спор о важном» и «Распределение сердец»), обязательно присутствие второго ведущего. Пассивность или сопротивление подростков не должны преодолеваться принуждением. Целесообразно использовать стратегию «вовлечения через роль»: последовательно предлагать позиции наблюдателя, помощника ведущего и лишь затем участника в безопасном упражнении. Важно также демонстрировать собственную уязвимость, например признаваясь «Я тоже иногда боюсь неопределенности». При возникновении сильных эмоциональных реакций

(слез, агрессии) ведущему необходимо немедленно приостановить упражнение. Участника переводят в «зону спокойствия» (отдельный стул, стакан воды), оказывают поддержку и ни в коем случае не оставляют одного. После занятия обязательно проводится краткая индивидуальная беседа.

Для отслеживания динамики рекомендуется провести повторную диагностику (посттест) с использованием того же опросника толерантности к неопределенности через 2–4 недели после завершения комплекса. Дополнительно могут применяться методики оценки групповой сплоченности (например, социометрия) и анкета удовлетворенности участников. Также собираются качественные данные, по типу отзывов в свободной форме или дневников рефлексии. Как показывают результаты оценки эффективности (подробнее см. Параграф 2.4), соблюдение данных рекомендаций позволяет комплексу психолого-педагогических мероприятий статистически значимо повысить уровень толерантности к неопределенности, снизить межличностную интолерантность и сформировать у подростков конструктивные стратегии поведения в неоднозначных и стрессовых ситуациях. Соблюдение представленных методических рекомендаций обеспечивает безопасную, развивающую и результативную реализацию комплекса «Неопределенность как ресурс: строим свое будущее» в условиях школьной психолого-педагогической практики.

Выводы по Главе 2

Во второй Главе с помощью опросника Т.В. Корниловой на первом этапе обследовали 60 восьмиклассников. Средний уровень толерантности к неопределенности (далее – ТН) зафиксировали у 58% подростков, низкий ТН обнаружили у 20% обучающихся, а высокий уровень интолерантности (далее – ИТН) выявили у 18% выборки. Критические значения межличностной интолерантности (далее – МИТН), обнаруженные у 15% школьников,

сопряжены с коммуникативными трудностями и избеганием нового опыта.

С опорой на результаты диагностики был апробирован комплекс психолого-педагогических мероприятий «Неопределенность как ресурс: строим свое будущее», включающий 11 занятий общим объемом 22 академических часа. В его основу легли принципы субъектности, диалога и проблематизации. В качестве ведущих методов применены ролевые игры, дискуссии, кейсы и тренинговые упражнения.

Повторное тестирование (посттест) продемонстрировало значимую положительную динамику. Доля школьников с высоким ТН увеличилась с 22% до 35%, а доля с низким ТН сократилась с 20% до 8%. Удельный вес обучающихся с высоким ИТН снизился с 18% до 10%, тогда как доля участников с низким ИТН возросла с 25% до 35%. Наиболее выраженными оказались изменения по шкале МИТН. Высокий уровень межличностной интолерантности уменьшился с 15% до 8%, а низкий уровень (отражающий высокую гибкость) вырос с 33% до 44%. Выявленные различия достигают уровня статистической значимости $p < 0,01$ и $p < 0,05$.

Методические рекомендации охватывают организационные условия, специфику проведения каждого занятия с акцентированием ключевых и сложных моментов, общие принципы (добровольность, безоценочность, конфиденциальность, обязательную рефлекссию) и стратегии преодоления трудных ситуаций, таких как конфликты, пассивность и эмоциональные всплески. Данные рекомендации позволяют качественно внедрить комплекс в практическую деятельность школьного психолога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа посвящена исследованию уровня толерантности к неопределенности у школьников и созданию комплекса психолого-педагогических мероприятий для ее развития. Теоретический анализ позволил рассмотреть толерантность к неопределенности как многомерный конструкт, обнаруживающий связи с жизнестойкостью, когнитивной гибкостью и временными ориентациями личности. В условиях школы проявления данного качества подчиняются возрастной динамике, а подростковый возраст признается сензитивным периодом для его становления. Выявлена ресурсная роль толерантности к неопределенности в академической адаптации, тогда как интолерантность выступает фактором коммуникативных трудностей.

Эмпирическую часть исследования выполнена на выборке из 60 обучающихся 8 класса (средний возраст 14–15 лет). Большинство школьников (58%) продемонстрировали средний уровень толерантности к неопределенности, у 20% зафиксирован низкий уровень, а высокие показатели интолерантности обнаружены у 18% респондентов. Критически высокие значения по шкале межличностной интолерантности показали 15% подростков.

Объединение теоретических положений и диагностических данных позволило апробировать комплекс психолого-педагогических мероприятий «Неопределенность как ресурс: строим свое будущее». Комплекс мероприятий объемом 22 академических часа (11 занятий) включает ролевые игры, дискуссии, кейс-метод и тренинговые упражнения.

После реализации комплекса на той же выборке проведена повторная диагностика, которая зафиксировала статистически значимые положительные изменения ($p < 0,01$ и $p < 0,05$). Доля обучающихся с высоким уровнем толерантности к неопределенности увеличилась с 22% до 35%, а доля с низким уровнем сократилась с 20% до 8%. Показатели

интолерантности также улучшились: удельный вес высоких значений снизился с 18% до 10%, тогда как доля низких значений выросла с 25% до 35%. Наиболее заметные сдвиги затронули шкалу межличностной интолерантности, где высокий уровень уменьшился с 15% до 8%, а низкий уровень (отражающий высокую гибкость) повысился с 33% до 44%. Качественный анализ отзывов участников дополнительно подтвердил формирование более адаптивного отношения к неопределенности.

Подготовлены методические рекомендации по реализации комплекса. Они охватывают организационные условия, специфику проведения каждого занятия, общие принципы (добровольность, безоценочность, конфиденциальность, рефлексия) и стратегии преодоления трудных ситуаций.

Практическая значимость работы состоит в возможности внедрения комплекса мероприятий и методических рекомендаций в деятельность педагогов-психологов. Такое внедрение направлено на профилактику коммуникативных трудностей и формирование у школьников ресурсного отношения к неопределенности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова Л.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований : материалы науч. конф. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 16–21.
2. Александрова Л.А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф : дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2004. 207 с.
3. Аннушкин Ю.В. Экзистенциальный подход в образовании как альтернатива социодинамической парадигме // Universum: психология и образование. 2016. № 3–4. С. 16–24.
4. Апасова Е.В., Кулагина И.Ю. Отношение к неопределенности современных школьников и студентов // Мир психологии. 2023. № 4. С. 5–19.
5. Басюк В.С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. № 3. С. 29–43.
6. Белоусова А.К., Самарская А.В., Кряжкова Е.В. Взаимосвязь толерантности к неопределенности и креативности у старших школьников с критическим стилем мышления // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18, № 2. С. 5–18.
7. Бондарев П.Б., Конкина А.В. Развитие толерантности студентов, осваивающих профессии социномического типа, в образовательной среде вуза // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 51.
8. Бредун Е.В. Исследование пространственно-временных характеристик темпомира человека // Комплексные исследования человека: психология : VII Сибирский психологический форум (Томск, 28–29 ноября 2017 г.). Томск: ТГУ, 2017. Ч. 1. С. 33–38.

9. Бредун Е.В., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А. Типологические особенности субъективного восприятия времени в контексте хронотопической жизни человека // Сибирский психологический журнал. 2018. № 68. С. 32–45.

10. Бредун Е.В., Щеглова Э.А. Психологические особенности темпомира человека как предикторы процесса решения когнитивной задачи // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24, № 4. С. 430–439.

11. Горизонты дружбы : методическое пособие / под ред. Т.А. Аржакаевой. М.: Дорога к дому, 2022. 60 с.

12. Горлова Н.В. Психологические проблемы смысла жизни и акме // Электронный сборник материалов XVII симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2012. С. 285–288.

13. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 300–329.

14. Даутова О.Б., Муштавинская И.В. Федеральный государственный образовательный стандарт: теория и практика организации учебно-воспитательного процесса. М.: Русское слово, 2022. 184 с.

15. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3–20.

16. Злобина М.В., Первушина О.Н. Интолерантность к неопределенности и депрессия // Reflexio. 2017. Т. 10, № 2. С. 126–141.

17. Зотова Е.Ю. Современные исследования толерантности к неопределенности в зарубежной психологии // Вестник НГУ. 2009. Т. 3, вып. 1. С. 147–155.

18. Каримова Т.С., Подлиняев О.Л. Экзистенциальный подход и возможности использования его положений в образовательном пространстве вуза правоохранительного профиля // Вестник Восточно-Сибирского

института МВД России. 2016. № 2. С. 112–118.

19. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: ТГУ, 2005. 174 с.

20. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: ТГУ, 2000. 154 с.

21. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности–интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.

22. Корнилова Т.В. Принятие решений и риск: психология неопределенности. М.: Смысл, 2014. 334 с.

23. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений : учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003. 286 с.

24. Коробова А.В. Семинар-тренинг «Профилактика интолерантности». URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2013/03/13/seminar-trening-profilaktika-intolerantnosti> (дата обращения: 05.05.2026).

25. Леонов И.Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта // Вестник Удмуртского университета. 2014. № 4. С. 43–52.

26. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

27. Логинова И.О. Жизненное самоосуществление человека как проявление самоорганизации психологической системы // Вестник Томского государственного университета. 2010а. № 336. С. 169–173.

28. Логинова И.О. Инновационное поведение как способ взаимодействия человека с миром в процессе жизненного самоосуществления // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2010б. № 1. С. 192–197.

29. Максимова Е.В. Специфика формирования жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 214–220.

30. Матушанская А.Г., Алишев Б.С. Толерантность к неопределенности и смежные психологические конструкты когнитивной психологии // Ученые записки Казанского университета. 2011. Т. 153, кн. 5. С. 25–33.

31. Месюкова Л.А. Программа по развитию толерантности у школьников «Мы разные, но мы вместе». URL: https://mr-school6.ucoz.ru/2017/zamdirVR/programma_tolerantnost.pdf (дата обращения: 05.05.2026).

32. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.

33. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциальный поворот в педагогике и образовании: свобода, смыслы, самоосуществление // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 36–44.

34. Подласый И.П. Педагогика : учебник. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2011. 574 с.

35. Подлиняев О.Л., Аннушкин Ю.В. Перспективы экзистенциального подхода в современном образовании // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2016. Т. 15. С. 72–80.

36. Радчикова Н.П. [и др.] Шкала реагирования на неопределенность: адаптация на белорусской выборке // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 4. С. 185–199.

37. Резер Т.М., Синякова М.Г. Отношение к неопределенности современных студентов в условиях постковидной цифровой трансформации высшего образования // Психология человека в образовании. 2023. Т. 5, вып. 1. С. 114–123.

38. Рокицкая Ю.А., Манучарян Н.Ш. Теоретическое обоснование моделирования процессов формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 7. С. 1–5.

39. Смирнов С.Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический

журнал. 2016. Т. 37, № 5. С. 5–13.

40. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.

41. Чагова М.А. История и современное развитие проблемы толерантности к неопределенности в психологической науке // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2013. № 4. С. 77–86.

42. Шалаев Н.В. Толерантность к неопределенности в психологических теориях // Человек в ситуации неопределенности. М.: ТЕИС, 2007. С. 34–48.

43. Шаньгина Е.П. Исследование толерантности к неопределенности у подростков 14–17 лет в связи с их мотивацией достижения и самооффективностью : магистерская диссертация / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург, 2020. 79 с.

44. Abbey E. The Blind Leading the Seeing: A Path to Self-Reflexivity // Culture Psychology. 2004. Vol. 10, № 4. P. 409–415.

45. Abbey E. Ventriloquism: The Central Role of an Immigrant's Own Group Members in Negotiating Ambiguity in Identity // Culture Psychology. 2002. Vol. 8, № 4. P. 409–415.

46. Ashford S., Blatt R., Vande Walle D. Reflections on the Looking Glass: A Review of Research on Feedback-Seeking Behavior in Organizations // Journal of Management. 2003. Vol. 29, № 6. P. 773–799.

47. Banning K. The Effect of the Case Method on Tolerance for Ambiguity // Journal of Management Education. 2003. Vol. 27, № 5. P. 556–567.

48. Benjamin A.J., Jr., Riggio R.E., Mayes B.T. Reliability and factor structure of Budner's tolerance for ambiguity scale // Journal of Social Behavior & Personality. 1996. Vol. 13, № 3. P. 625–632.

49. Budner S. Intolerance for ambiguity as a personal variable // Journal of Personality. 1962. Vol. 30. P. 29–50.

50. Chirumbolo A., Areni A., Sensales G. Need for cognitive closure and politics: Voting, political attitudes and attributional style // International Journal of

Psychology. 2004. Vol. 39, № 4. P. 245–253.

51. Cornelis I., Van Hiel A. The Impact of Cognitive Styles on Authoritarianism Based Conservatism and Racism // Basic and Applied Social Psychology. 2006. Vol. 28, № 1. P. 37–50.

52. DeRoma V., Martin K., Kessler M. The Relationship Between Tolerance for Ambiguity and Need for Course Structure // Journal of Instructional Psychology. 2003. Vol. 30, № 2. P. 104–109.

53. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of ambiguity as an emotional perceptual personality variable // Journal of Personality. 1949. Vol. 18. P. 108–143.

54. Furnham A., Marks J. Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature // Psychology. 2013. Vol. 4, № 9. P. 717–728.

55. Gardner R.W., Jackson D.N., Messick S.J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities // Psychological Issues. 1960. Vol. 4, № 2. Monograph 8. 149 p.

56. Kim R., Goldstein S. Intercultural Attitudes Predict Favorable Study Abroad Expectations of U.S. College Students // Journal of Studies in International Education. 2005. Vol. 9, № 3. P. 265–278.

57. Lane M., Klenke K. The Ambiguity Tolerance Interface: A Modified Social Cognitive Model for Leading Under Uncertainty // Journal of Leadership and Organizational Studies. 2004. Vol. 10, № 3. P. 69–82.

58. Lewis G. Welcome to the margins: Diversity, tolerance, and policies of exclusion // Ethnic and Racial Studies. 2005. Vol. 28, № 3. P. 536–558.

59. McCrae R. Social Consequences of Experiential Openness // Psychological Bulletin. 1996. Vol. 120, № 3. P. 323–337.

60. McLain D.L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity // Educational and Psychological Measurement. 1993. Vol. 53, № 1. P. 183–189.

61. Narayanswamy R. Why is Spirituality Integral to Management Education? My Experience of Integrating Management and Spirituality // Journal

of Human Values. 2008. Vol. 14, № 2. P. 115–128.

62. Nelissen N., Goede P. de. Public Management: The Need for Ambiguity Tolerance and Moral Engagement // International Journal of Public Administration. 2003. Vol. 26, № 1. P. 19–34.

63. Saka N., Gati I., Kelly K. Emotional and Personality-Related Aspects of Career-Decision-Making Difficulties // Journal of Career Assessment. 2008. Vol. 16, № 4. P. 403–424.

64. Stoycheva K. Talent, science and education: How do we cope with uncertainty and ambiguities? // Science Education: Talent Recruitment and Public Understanding / P. Csermely, L. Lederman (eds.). Amsterdam, 2003. Vol. 38. P. 31–43.

65. Victoroff J. The Mind of the Terrorist: A Review and Critique of Psychological Approaches // Journal of Conflict Resolution. 2005. Vol. 49, № 3. P. 3–42.

66. Walinga J. Toward a Theory of Change Readiness: The Roles of Appraisal, Focus, and Perceived Control // Journal of Applied Behavioral Science. 2008. Vol. 44. P. 315–347.

Инструкция

Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с приведенными ниже утверждениями.

Оценочная шкала	
1	полностью не согласен
2	не согласен
3	кое в чём не согласен
4	ни то, ни другое
5	кое в чём согласен
6	согласен
7	полностью согласен

1. Любое дело можно сделать правильными путями. ☐
2. Определенность в действиях всегда лучше нерешительности. ☐
3. У самых хороших руководителей указания настолько точны, что подчиненным не о чем беспокоиться. ☐
4. Умный человек упорядочивает свою жизнь таким образом, чтобы не волноваться все время из-за мелочей. ☐
5. Лучше уж придерживаться выбранного метода ведения дел, чем менять его, поскольку это может привести к неразберихе. ☐
6. Лучше попытаться (воспользоваться случаем) и потерпеть неудачу, чем идти всю жизнь по проторенной дорожке. ☐
7. Задача для меня малопривлекательна, если я не считаю ее решаемой. ☐
8. Я испытываю дискомфорт в отношениях с людьми до тех пор, пока не пойму их поведение. ☐
9. Я начинаю довольно сильно волноваться, если оказываюсь в ситуации, которую не могу контролировать. ☐
10. Практически каждая проблема имеет какое-то решение. ☐
11. Меня смущает, если я не могу следовать за ходом мыслей другого человека. ☐
12. Я всегда чувствовала, что существуют четкие различия между правильным и неправильным. ☐
13. Меня беспокоит, если я не знаю, как другие люди реагируют на меня. ☐
14. Если не придерживаться принципов, ничто в этом мире не будет доведено до конца. ☐
15. Неопределенные и импрессионистские картины на самом деле ничто во мне не затрагивают. ☐
16. Иногда мне доставляет удовольствие нарушить правило и сделать то, чего я сам от себя не ожидал. ☐

Оценочная шкала	
1	полностью не согласен
2	не согласен
3	кое в чём не согласен
4	ни то, ни другое
5	кое в чём согласен
6	согласен
7	полностью согласен

17. Я люблю погружаться в новые идеи, даже если позже окажется, что я попросту потеряла время. ☐
18. Безупречная гармония – сущность каждой хорошей композиции. ☐
19. В долговременной перспективе добиться большего возможно, решая маленькие и простые проблемы, чем большие и сложные. ☐
20. Мне не нравится заниматься проблемой, если она не может иметь четкого и однозначного решения. ☐
21. Специалист, который не может дать четкий ответ, возможно, не слишком много знает. ☐
22. Нет такого явления, как проблема, которую нельзя решить. ☐
23. Хорошая работа – это та, на которой всегда ясно, что и как это нужно делать. ☐
24. Привычное всегда предпочтительнее незнакомого. ☐
25. Человек, который ведет ровную, размеренную жизнь (без сюрпризов и неожиданностей) на самом деле должен быть благодарен судьбе. ☐
26. Я больше люблю вечеринки со знакомыми людьми, чем те, где большинство людей мне совершенно незнакомы. ☐
27. Чем скорее мы придем к единым ценностям и идеалам, тем лучше. ☐
28. Я хотела бы пожить какое-то время в новой для меня стране. ☐
29. Люди, которые подчинили свою жизнь расписанию, возможно лишают себя большинства радостей жизни. ☐
30. Интереснее заниматься сложной проблемой, чем решать простую. ☐
31. Часто наиболее интересные и заводящие других люди – это те, кто не боится быть оригинальным и непохожим на остальных. ☐
32. Учителя и наставники, которые нечетко формулируют задания, дают шанс проявить инициативу и оригинальность. ☐
33. Хороший учитель – это тот, кто заставляет тебя размышлять о твоём взгляде на жизнь. ☐

Занятие № 1. «Мы — КОМАНДА»

Цель: способствовать повышению сплоченности коллектива, развитию коллектива как целостного группового субъекта, формированию навыков толерантности к неопределенности в командном взаимодействии.

Задачи:

создать условия доверительной атмосферы для общения в группе, благоприятного социально-психологического климата;

формировать навыки взаимодействия в команде, групповые нормы партнерского общения;

развивать эмпатию, толерантность к неопределенности обучающихся друг к другу.

Оборудование: мяч, газеты, карточки с ролями упражнения «Механизм», бумага, карандаши, веревка, ватман, фломастеры.

Ход занятия

I. Организационно-мотивационный этап

Упражнение «Повернуться в одну сторону»

Цель: создать благоприятную доверительную атмосферу на занятии, познакомить участников с программой занятий, настроить на совместное действие в условиях неопределенности.

Процедура проведения: участники свободно рассредотачиваются в пространстве таким образом, чтобы расстояние между соседями составляло не менее 70-80 см, и встают лицом в одном направлении. Далее по хлопку ведущего все одновременно выполняют прыжок на месте. В прыжке можно повернуться в любую сторону на 90, 180, 240 или 360 градусов. Каждый сам решает, куда и насколько ему повернуться, сообщать остальным об этом нельзя. После прыжка участники смотрят друг на друга (можно общаться с помощью мимики и жестов, но не слов) и по очередному хлопку, вновь закрыв глаза, совершают следующий прыжок. Задача: сделать так, чтобы после очередного прыжка участники приземлились, повернувшись лицом все в одну сторону (не важно, в какую именно).

Вопросы для рефлексии:

Что вызывало трудности в начале упражнения?

Можно ли выполнить упражнение, действуя по принципу «каждый сам за себя»?

Какие действия обеспечили успешное выполнение этого задания?

Как толерантность к неопределенности намерений других помогла вам?

II. Основной этап

Цель: помочь детям в развитии ответственности за других членов группы. Процедура проведения: на полу из старых газет выкладываются маленькие острова. Ведущий объявляет, что группа плыла на корабле, но он затонул, необходимо дождаться спасателей. «когда я буду говорить «прилив» вы все должны встать на островки, на каждом может быть несколько человек, когда скажу «отлив» – вы можете сходить с островков. Трудность в том, что после каждого прилива островки один за одним будут уходить под воду, и их будет становиться все меньше».

Вопросы для рефлексии:

Чего вам хотелось больше, удержаться самим или удержаться вместе?

Что вам показалось трудным в данном упражнении?

упражнение «Механизм»

Цель: привести участников к осознанию того, что команда является единым механизмом, где не может быть лишних людей.

Процедура проведения: «Все вы являетесь деталями гоночного болида. У каждого из вас своя, важная роль. Ваш болид должен обязательно победить на предстоящей гонке, и для этого техники решают облегчить вес болида путем устранения одной ненужной детали. Определите, кто из вас является этой ненужной деталью и решите задачу. Упражнение продолжается до тех пор, пока участники не дадут правильный ответ: «нет лишних деталей».

Вопросы для рефлексии:

Что вы поняли для себя, выполняя это упражнение?

какие трудности у вас возникли в процессе упражнения?

какую роль играет «целостность» команды?

упражнение «Мой вклад»

Цель: привести участников к осознанию того, что возможность команды больше, чем сумма возможностей ее отдельных участников.

Процедура проведения: каждый участник в течение 5 минут составляет список своих сильных и слабых сторон в своей сфере деятельности, увлечениях, хобби.

Дальше участники работают в мини-группах или все вместе (если группа не большая). Задание – составить общий список сильных и слабых сторон всей команды. При этом, если чей-то недостаток компенсируется сильной стороной другого участника, то этот недостаток можно вычеркнуть и не учитывать. Кроме того, если благодаря объединению в команду появляются какие-либо новые общие недостатки или достоинства, их следует дописать в список.

После этого представитель от каждой команды рассказывает о том, что изменилось в списках достоинств и недостатков, после того как они были объединены.

Вопросы для рефлексии:

Что помогало группе справиться с поставленной задачей?

Что помешало выполнить задачу быстрее?

упражнение «узел»

Цель: продемонстрировать этапы формирования команды, командные роли.

Процедура проведения: «Для следующего упражнения нам нужно разделить на две команды. Постройтесь, пожалуйста, в линию. Каждый из группы должен взяться за веревку. Задача – завязать веревку в узел на границе между командами». Отпускать руки нельзя, можно только перемещать их вдоль веревки (если кто-то отпускает руки, упражнение начинается сначала).

упражнение «Построение круга»

Цель: привести участников к осознанию общей ответственности команды за свои достижения и результаты.

Процедура проведения: участники закрывают глаза и начинают хаотично перемещаться по помещению (можно при этом издавать гудение, как потревоженные пчелы; это позволяет избежать разговоров, создающих помехи в выполнении упражнения). По условному сигналу ведущего все останавливаются в тех положениях, где их застал сигнал, после чего пытаются встать в круг, не открывая глаз и не переговариваясь, можно только трогать друг друга руками. когда все занимают свои места и останавливаются, ведущий подает повторный условный сигнал, по которому участники открывают глаза. как правило, построить идеально ровный круг не удастся.

Данное упражнение создает очень хорошие условия для наблюдения ведущего за стилями поведения участников. кроме того, его можно использовать для экспресс-диагностики групповой сплоченности.

Вопросы для рефлексии:

Почему идеальный круг не получился сразу?

Обобщающий вопрос: Как в этих заданиях проявлялась необходимость доверять другим и действовать, когда не все до конца понятно или результат не гарантирован?

III. Заключительный этап

Упражнение «Проективный рисунок».

Цель: обобщить полученные на занятии знания и умения о командной работе. Процедура проведения: участникам предлагают нарисовать на ватмане коллективный портрет группы: каждый имеет право дорисовать только один элемент. Время работы 7 минут.

Вопросы для рефлексии:

как вы оцениваете портрет группы?

Что бы вы еще дорисовали в картине?

Подведение итогов занятия

Вопросы для рефлексии занятия:

как вы думаете, нам удалось образовать одну единую команду сегодня?

кто считает, что нам удалось образовать одну единую команду в течение занятия, встает в круг и берется за руки, а кто считает, что единой команды не получилось, встает в середину круга.

Если дети выбирают «встать в центр круга», педагог спрашивает, что, по мнению данного участника, помешало создать дружную команду и что нужно сделать для того, чтоб команда образовалась. Обучающиеся вместе с педагогом обсуждают данную ситуацию.

Если же все дети возьмутся за руки, педагог просит всех крикнуть три раза «МЫ – КОМАНДА». С этими словами кольцо сужается, и дети обнимают друг друга за талию.

Ведущий в своем резюме подчеркивает, что умение быть командой тесно связано с принятием неопределенности в действиях партнеров и доверием к общему процессу.

Педагог: «Дети, мы с вами отлично потрудились, все молодцы, всех благодарю и до новых встреч».

Занятие № 2. Психологическая игра «Точка опоры»

Цель: оказать содействие в развитии жизнестойкости и толерантности к неопределенности у подростков как основы профилактики деструктивных форм поведения.

Задачи:

развивать ценностное отношение к нравственным качествам;

отрабатывать навык осознанного выбора и умения сказать «нет» в ситуациях неопределенности, давления или неоднозначности;

формировать позитивную жизненную позицию, уверенность в себе, своих силах, повышать самооценку.

Оборудование: обручи или карточки с названиями качеств, жетоны (или бумага для имитации), листы бумаги, ручки, заранее подготовленные

пазлы (из бумаги) в виде сердца.

Ход занятия

I. Организационно-мотивационный этап

Упражнение «Рукопожатие».

Цель: снятие напряжения, создания атмосферы психологической безопасности и доверия.

Психолог: «Уважаемые участники, добрый день! Я рад приветствовать вас и предлагаю скрепить наше знакомство рукопожатием. Рукопожатие – оно ведь как объятие, проявление доверия к человеку, и оно имеет свою клиническую формулу – окситоцин, а это гормон доверия и, когда человек пожимает руку в течение 6 секунд или обнимается, у него начинает вырабатываться этот гормон».

Введение в тематику занятия

Психолог: «Сегодня нашу встречу я хочу начать со слов Архимеда: «Дайте мне точку опоры, и я переверну Землю». Это, конечно, относится к его изобретению – рычаг. но, если философски подойти к этому изречению, то оно, как никогда, подходит к нашему времени: «Дайте мне точку опоры, и я переверну весь мир!» каждый цивилизованный человек стремится к изменению мира...»

Психолог: «Что вам хотелось бы изменить в мире, окружающем нас? Что сегодня является трудным, сложным, проблемным для всего человечества и отдельного человека в частности? («грубость, жадность, черствость, насилие, одиночество и т.п.»). Что лежит в основе этих явлений? – Равнодушие!»

Психолог: «Есть одна притча, которая иллюстрирует наши с вами рассуждения о равнодушии: «Однажды мышь заметила, что хозяин фермы поставил мышеловку, и попросила помощи у курицы, свиньи и коровы. но все они отвечали: «Мышеловка – это твоя проблема, к нам она никакого отношения не имеет». Однако прошло несколько дней, и в мышеловку попала ядовитая змея, которая укусила жену фермера. Приехавший доктор

сказал, что для выздоровления женщине нужно хорошее питание. Тогда фермер сварил из курицы крепкий бульон. Вскоре навестить больную приехали многочисленные родственники, и, чтобы накормить их, пришлось проститься со свиньей. К сожалению, женщина умерла, и для поминального обеда простились с коровой. Все это времямышь наблюдала за происходящим через дырочку в стене и думала о том: «А в мире все взаимосвязано гораздо больше, чем нам кажется... или нет?»

Психолог: «как бы вы ответили на этот вопрос?»

Психолог: «Иногда равнодушие рождается из страха перед сложной, неочевидной ситуацией, когда последствия наших действий непредсказуемы. Наша игра поможет найти опору внутри себя, чтобы действовать осознанно даже в таких условиях. Ребята, сейчас я предлагаю сыграть со мной в игру «Точка опоры», которая поможет ответить на все наши вопросы и найти ту самую точку, которая станет опорой в нашей жизни, наших изменений.

Итак, вы будете получать задания, за каждое пройденное испытание вы будете получать пазл времени, из которых потом мы составим собственную картину мира, свободного от равнодушия. Готовы? начинаем... Для выполнения упражнения мы разделимся на две команды».

II. Основной этап

Испытание 1 – игра «Вечные темы»

Цель: способствовать развитию ценностного отношения к нравственным качествам, положительной Я-концепции.

Психолог: «Первое испытание – «Вечные темы». Правила просты: каждому из участников я надену на голову обруч, на котором написано название его роли, но он пока не знает, какая у него роль. Запрещается называть вслух чужую роль. Все будут видеть, какая у тебя роль, кроме тебя. Задача каждого – узнать свою роль, ответить на вопрос: «кто Я?». Для того, чтобы понять кто ты, мы будем рассказывать о том, что случилось бы в мире, если бы этого качества в мире не было».

Участникам предлагаются ценностные качества: доброта, честность,

ответственность, трудолюбие, сочувствие, верность.

Психолог: «Трудно было отгадывать? Что помогало? Почему эти темы являются вечными?»

Вывод: эти вечные нравственные качества делают нас людьми, способными дружить, любить, сочувствовать, сопереживать. Это важная основа жизни. Вы получаете первый пазл времени.

Испытание 2 – упражнение «Ступени роста»

Цель: развивать навык установления причинно-следственных связей дел и поступков. Психолог: «Мы теперь знаем ценностные качества человека, основным является ДОБРОТА! Только в ней лежит сила поступков и благородных действий. Давайте попробуем составить логическую последовательность ступеней духовного роста. Что в начале, что потом... составьте череду позиций из бусин: «добрые мысли – доброе имя – добрые слова – добрые дела – добрая память». Объясните свой выбор.

Психолог: Продолжите фразу «После этого испытания я понял...».

Вывод: только последовательная работа над собой дает нам возможность стать поистине добрым человеком и нести добро другим. Спасибо. Вы заслужили еще один пазл времени. Идем дальше!

Испытание 3 – игра «на что потратить свою жизнь»

Цель: помочь в развитии навыка осознанного выбора и умения сказать «нет».

Психолог: «Сейчас нам предстоит самое главное и сложное задание. Здесь уже каждый будет работать для себя. Выбор – это всегда трудный процесс принятия решения: согласиться или сказать НЕТ своим желаниям и потребностям. начинаем наш аукцион «Жизненных целей»: каждый получает по 10 жетонов (поставьте в чате в одном сообщении десять единичек. Это будут наши жетоны). каждый жетон представляет частичку вас самих – одну десятую долю вашего времени, энергии, интересов, индивидуальности и т.д. на время игры эти 10 жетонов будут равны сумме тех качеств и

возможностей, из которых и складывается ваша личность и соответственно ваша жизнь.

Когда мы начнем игру, перед вами встанет выбор: «потратить» жетон или «сэкономить». На продажу будут выставляться сразу 2 вещи. Вы вправе выбрать одну или вообще никакую. Приобрести вещь можно только в момент, когда она выставлена на продажу. Переход к следующей паре означает, что предыдущая окончательно снята с «торгов». Если жетоны закончатся, вы уже ничего не сможете купить. Готовы?

Идя по Табл. 7 с парами ценностей, начинаем «торги»:

Таблица 7

Таблица пар ценностей для упражнения

№ пары	Пары ценностей
1	2
1.	А. Хорошая просторная квартира или дом (1 жетон). Б. Новый спортивный автомобиль (1 жетон).
2.	А. Полностью оплаченный отдых в течение месяца в любой точке земного шара для вас и вашего лучшего друга (2 жетона). Б. Полная гарантия того, что девушка (юноша), на которой вы мечтаете жениться (выйти замуж), действительно в недалеком будущем станет вашей женой (мужем) (2 жетона).
3.	А. Самая большая популярность в кругу знакомых в течение двух лет (1 жетон). Б. Один настоящий друг (2 жетона).
4.	А. Хорошее образование (2 жетона). Б. Предприятие, приносящее большую прибыль (2 жетона).
5.	А. Здоровая семья (3 жетона). Б. Всемирная слава (3 жетона). После того, как все участники приняли решение купить одну из этих вещей или не покупать ни одной, объявите, что выбравшие здоровую семью получают назад в награду два жетона.

1	2
6.	А. Изменить любую черту своей внешности (1 жетон). Б. Быть всю жизнь довольным собой (2 жетона).
7.	А. Пять лет ничем не нарушаемого физического наслаждения (1 жетон). Б. Уважение и любовь к вам тех, кого вы больше всего цените (2 жетона). Те, кто выбрал 5 лет наслаждения, должны заплатить еще один жетон (если у них остались жетоны). Объясните, что есть вещи, за которые нам порой приходится платить дороже, чем мы думали.
8.	А. Чистая совесть (2 жетона). Б. Умение добиваться успеха во всем, чего бы вы ни пожелали (2 жетона).
9.	А. Чудо, совершенное ради любимого человека (2 жетона). Б. Возможность заново пережить (повторить) любое событие прошлого (2 жетона).
10.	А. Семь дополнительных лет жизни (3 жетона). Б. Безболезненная смерть, когда придет время (3 жетона).

Торги закончены, больше покупок делать нельзя. Если вы израсходовали не все жетоны, они пропадают.

Обсуждение игры

Ответьте на следующие вопросы:

какой покупкой вы более всего довольны?

Пришлось ли вам пожалеть о том, что вы чего-то не приобрели?

Хотели бы вы что-нибудь изменить в правилах игры?

Возможные предложения: «Прежде, чем что-то покупать, надо узнать, что еще будет продаваться»; «Хотелось бы, чтобы можно было обменять ранее купленную вещь на любую другую, объявленную позже»; «нужно, чтобы перед началом игры нам выдали побольше жетонов».

Считаете ли вы, что игра от этого станет более интересной?

Выбор часто делается в условиях ограниченной информации и неопределенности будущего. Вопрос: «Как вы принимали решения, когда не было возможности заранее узнать все «лоты»?»

Большинство ваших предложений действительно разумно и правильно. но проблема заключается в том, что в жизни так не бывает. нельзя дважды сделать один и тот же выбор, как невозможно «отменить» последствия ранее принятого решения. нельзя добиться всего сразу или воспользоваться сразу всеми возможностями. Мы не знаем заранее, из чего придется выбирать в будущем. Всегда будут ограничены время, силы, выбор возможностей, деньги, интерес. За все, что вы для себя выберете, придется платить какую-то цену, и во многих случаях цена окажется выше, чем вы предполагали. Выбор решения в каждой конкретной ситуации зависит именно от нас. И именно нам нести ответственность за те решения, которые нами приняты. Если вам не хватило средств, для чего-то важного – вы слишком много потратили на вещи, значение которых для вас не столь велико. Если у вас остались средства в конце игры, подумайте, может быть, вы не до конца используете данные вам возможности.

Это была всего лишь игра. но то, как мы расходуем свои время, силы и возможности в реальной жизни, позволяет достаточно верно судить о наших подлинных ценностях.

Возможно, вы увидите связь между выбором покупок и определенными личностными качествами. например, вы отдали жетон за изменение внешности, значит, придаете большое значение тому, что думают о вас окружающие. Если предпочли быть довольным собой – значит, больше цените свое мнение о себе.

Вспомните, какие «ценные вещи» вы выбрали сегодня из предложенных в ходе игры. кто-то из вас, наверное, может поздравить себя и сказать: «Я отдал жизнь не даром: я сделал правильный выбор и приобрел то, что действительно ценно». Другой, возможно, с сожалением, осознал, что

потратил жизнь совсем не на то. кто-то пожалеет, что поспешил израсходовать себя, либо, наоборот, слишком долго выжидал и что-то упустил. И многие наверняка подумали: «Вот бы повторить игру! Тогда я повел бы себя гораздо осмотрительнее, умнее».

И если вы сейчас действительно о чем-либо сожалеете, могу вас обрадовать: у вас есть прекрасная возможность сделать правильный выбор – и не в нашей игре, а в реальной жизни! когда вы вновь будете находиться перед выбором, задумайтесь на что потратить свою жизнь, не растрачивайте ее попусту. Она, скорее всего, стоит значительно дороже, чем вы думаете!

Вы все молодцы! Справились с заданием. Мы теперь знаем и умеем делать осознанный выбор, и это является еще одной опорой в жизни». Вы справились с заданием и получаете еще один пазл времени»

испытание 4 – упражнение «В чем мне повезло»

Цель: способствовать развитию позитивной жизненной позиции, уверенности в себе, своих силах, повышению самооценки.

Психолог: «Одним из необходимых условий уверенности в себе, жизнестойкости является способность человека остановиться, оглянуться и увидеть то, чему он научился, чего достиг. Давайте каждый из вас напишет, что достиг, чем гордится, в чем ему повезло».

Вы молодцы! каждый из вас нашел свой «рычаг» – «старт», который дает нам шанс для новых свершений, новых целей и идей. Вы получаете новый пазл времени, а из наших успехов мы составим основу достижений, которая перекрывает все проблемы, которые мы обозначили в начале занятия.

III. Заключительный этап

Цель: подведение итогов, рефлексия участников.

упражнение «картина мира»

Цель: развитие осознания важности жизненной позиции и ценностей.

Психолог: «Мы проделали большую работу. каждый из вас внес свой вклад в общее дело, ни один из вас не был равнодушен, а это значит, что мы с

вами готовы собрать свою картину мира на основе значимых нравственных качеств, позитивной жизненной позиции, умения принимать осознанные решения, умение работать в команде, видеть и принимать свои достижения и строить планы на будущее. А самое главное быть равнодушным...и уметь сохранять человечность и ясность мысли в ситуациях неопределенности! Давайте соберем наши пазлы времени и посмотрим, что является нашей точкой опоры?»

Участники собирают из пазлов фигуру – Сердце, состоящее из жизненных ценностей: Дружба, любовь и т.п.

Психолог: «Что у нас получилось? Может ли это стать нашей основой, жизненной ценностью? Может ли это стать для нас точкой опоры в будущем?»

Продолжите фразу: «Сегодня, собирая пазлы, я понял, что...»

Психолог: «Закончить нашу встречу, я хочу словами: Только доброта, дружба, любовь спасут мир и дадут нам точку опоры при любых испытаниях. Спасибо всем за работу!»

Занятие № 3. Психологическая игра «Большой костер»

Цель: составить модель толерантного общения, способствующего принятию неопределенности в оценке других и разрешении сложных социальных ситуаций.

Задачи:

создать условия психологически безопасной среды в коллективе класса;

развивать у подростков навыки эмпатийного бесконфликтного взаимодействия в условиях неоднозначности и недостатка информации о другом;

развивать умение работать в команде;

развивать ценности толерантного взаимодействия и принятия неопределенности в межличностных отношениях.

Оборудование: 4 стола, стулья, цветные квадратики (желтые, красные,

зеленые, синие) по количеству участников, бумага, цветные мелки, карандаши, ватманы, маркеры.

Ход занятия

1. Организационно-мотивационный этап

Ведущий заранее готовит помещение для игры: парты и стулья составляются таким образом, чтобы все участники игры оказались сидящими за четырьмя большими столами (по 5-7 человек за каждым столом, в зависимости от общего числа учеников в классе). Столы расположены таким образом, чтобы при необходимости все ученики могли видеть друг друга. У доски остается свободное пространство.

Ведущий заранее разбивает класс на четыре группы. Ученикам предлагается разбиться на группы по 2-3 человека, объединившись с теми, с кем им приятнее общаться.

Затем каждая группа выдвигает своего представителя, который выбирает один из квадратиков: желтый, красный, синий или зеленый. на этом этапе ведущий не объясняет участникам игры, что значит тот или иной цвет, а просто предлагает сесть за один стол всем группам, выбравшим квадратик одинакового цвета. Так образуются группы, примерно равные по составу. В этих группах каждому ребенку довольно комфортно – рядом с ним друзья, «свои» ребята. но, вместе с тем, в одной группе собрались дети из разных мини-сообществ, возможно, в реальной жизни практически не общающихся между собой. Можно сказать – «чужие» друг другу.

После того как все участники игры разместились за своими столами, ведущий объявляет о начале игры. Звучит тихая музыка.

2. «Чужие» и «свои»: работа с понятиями

Этот этап выполняет как мотивационную, так и смысловую функцию. С одной стороны, необходимо заинтересовать детей проблемой, поставить их в активную позицию в отношении обсуждаемой темы, а с другой – помочь им сформулировать основные понятия: «свой человек» и «чужой человек».

Ведущий: «Сейчас мы поговорим о людях, которые нас окружают, и о

нашем отношении к ним. Среди тех, кто живет рядом с нами, есть люди, нам более близкие и те, с кем мы почти не общаемся, кого не замечаем, или, если замечаем, то не понимаем. В общем, есть люди свои и люди чужие. Давайте разберемся, что это значит?»

Ведущий произвольно указывает на две из четырех сидящих перед ним групп детей и просит участников подумать и дать определение такому понятию как «чужая вещь». При этом, подчеркивает он, каждый участник может написать свое определение, может посоветоваться с ребятами в своей группе. Можно также провести обсуждение всей группой.

Две другие группы он просит в таком же режиме поработать над определением понятия «своя вещь».

на работу дается 3-5 минут. Затем участники по желанию зачитывают свои определения: сначала «чужой вещи», затем «своей вещи». Ведущий фиксирует ответы на больших листах бумаги, прикрепленных к доске. Затем он обобщает ответы и записывает итоговые определения.

Поблагодарив участников за работу, ведущий предлагает им дать определения понятий «чужой человек» и «свой человек». Работа с этими определениями осуществляется по той же схеме, что и с определениями «чужая вещь» и «своя вещь».

После того как итоговые определения записаны и прочитаны вслух кем-либо из участников, ведущий задает следующие вопросы:

Так чем же отличается своя вещь от чужой?

Чем чужой человек отличается от своего?

3. Групповое обсуждение

Ведущий предлагает участникам высказаться по следующему вопросу: «Могут ли все люди вокруг быть своими?».

В ходе обсуждения ведущий обобщает точки зрения участников.

Ведущий: Вокруг нас всегда есть люди, которых мы считаем своими, и те, кого мы считаем (или они на самом деле таковыми являются) чужими. Это нормально. В обсуждении ведущий подводит к мысли, что мир

неопределён и в нем всегда будут те, кого мы не до конца понимаем. И сейчас мы поговорим о том, как нужно себя вести с теми, кого мы считаем непохожими на нас, чужими нам. И поговорим мы об этом не просто так, а в ситуации совершенно особенной.

Где-то в теплом океане лежит чудесный остров. И там живут четыре племени. Островитяне ловят рыбу, собирают вкусные тропические плоды, охотятся.

И мы на время превратимся в жителей этого острова в теплом океане.

4. Погружение в игровую ситуацию

Игроки каждой команды становятся членами четырех племен. При этом каждый стол представляет свое племя. Ведущий раздает каждому племени какой-то особый знак отличия. Для большего погружения в игровую ситуацию можно предложить каждой группе придумать название своего племени и перечислить несколько самых крупных достижений его жителей (то, чем они гордятся). После небольшого обсуждения (не более 5-7 минут) группы представляются друг другу. Ведущий: Итак, начинается наша история... Она касается всех жителей ваших племен, каждого из вас, но есть в ней и главный персонаж. назовем его Рыбак с большой буквы. Прежде чем вы узнаете, что же приключилось, познакомьтесь с этим Рыбаком и с тем, какие у него были отношения с другими жителями вашего племени. Сейчас каждая группа получит свой небольшой текст. Тексты отличаются друг от друга: иначе быть не может, у вас же разные племена, разная жизнь.

Познакомьтесь со своим текстом, пожалуйста.

Варианты историй

начало первой истории

Жил-был на острове Рыбак. Жил он там не один, а со своим племенем... Рыбак был странным: любил плавать один в своем каноэ по океану, не всегда понимал шутки своих соплеменников, придумывал какие-то непонятные другим истории. Его считали чудаком. Он знал, как к нему относятся, но ничего не пытался изменить...

начало второй истории

Жил-был на острове Рыбак. Жил он там не один, а со своим племенем... Рыбак слыл самым веселым и общительным. С ним было интересно, он все время что-нибудь придумывал: новые истории, новые песни. Рыбак знал, что его любят и ценят соплеменники...

начало третьей истории

Жил-был на острове Рыбак. Жил он там не один, а со своим большим и дружным племенем... Все его считали своим и относились к нему очень тепло. Многие ему прощали. но Рыбак всегда чувствовал, что он не такой, как другие: ему хотелось уплыть далеко-далеко. Он тайком разговаривал с Океаном. Рыбак чувствовал себя чужим в своем племени...

начало четвертой истории

Жил-был на острове Рыбак. Жил он там не один, а со своим племенем... Рыбак очень хотел дружить с другими членами племени, быть равным им во всем. но его сторонились, старались с ним не общаться. Рыбак казался соплеменникам каким-то не таким...

Далее ведущий предлагает участникам рассказать, каким же был их Рыбак, и какие у него были отношения с окружающими.

Ведущий: наверное, вам любопытно, какие истории достались другим группам. Давайте познакомим с ними друг друга. Только сделаем мы это необычным способом – с помощью немой сценки.

Ведущий просит каждую группу разыграть маленькую сценку без слов, которая отражала бы взаимоотношения между Рыбаком и его окружением. на подготовку дается 5-10 минут.

Ведущий просит участников очень внимательно смотреть сценки друг друга, подмечать особенности отношений между Рыбаком и остальными участниками.

После показа первых двух сценок ведущий предлагает высказать свои предположения относительно того, где к Рыбаку относились как к чужому, а где как к своему, и почему они так думают. Подобное же обсуждение

происходит и после показа следующих двух сценок.

После того, как все желающие выскажутся, ведущий просит представителей групп вслух прочитать свои тексты и подводит итог. Важно обратить внимание на следующее. В чем проявлялось отношение к Рыбаку как к чужому? Почему иногда Рыбак сам понимал, что он чужой, и знал, как к нему относятся окружающие, а иногда ему казалось, что он такой же, как все?

5. Происшествие на острове

Поблагодарив участников, ведущий предлагает им послушать, что же случилось дальше. Он рассказывает им следующую историю.

на самой высокой горе острова всегда горел костер. Давным-давно вожди всех четырех племен зажгли его от огня своих племенных костров. Островитяне очень берегли его. Они верили, что пока горит огонь Большого костра, между племенами не будет войн, в океане не переведется рыба, все будут здоровы и счастливы. Пламя Большого костра островитяне берегли как зеницу ока. Знаете, как? Они установили круглосуточное дежурство. каждый взрослый житель острова обязан был раз в несколько месяцев дежурить у Большого костра, поддерживая огонь.

И вот наступило дежурство нашего Рыбака. Он шел на него спокойно: не в первый раз. «И не в последний», – думал он про себя. Увы...

Во время своего дежурства Рыбак любил лежать у Большого костра и смотреть в ночное звездное небо. Звезд было так много, и они были такими яркими и красивыми... Так было и в этот раз.

Вдруг он увидел, что одна из звезд стала падать, падать и скрылась в океане. За ней другая, третья...

начался настоящий звездный дождь. Рыбак вскочил на ноги и стал завороченно смотреть на падающие звезды. Зрелище было таким красивым, что невозможно было отвести взгляд. Рыбак забыл обо всем... А когда спохватился, было уже поздно. Большой костер погас.

Очень быстро весть разнеслась по всему острову. Прибежали к

Большому костру жители всех племен. Смотрят на Рыбака. Да и не только смотрят. А что они ему говорят? как реагируют на происшедшее? как с Рыбаком обращаются?

Ведущий предлагает группам поставить маленькую сценку и показать, как бы в их племени жители вели себя с Рыбаком (учитывая все то, что они уже знают про характер этого Рыбака и его отношения с окружающими). на подготовку сценок отводится 5-10 минут.

Группы показывают свои сценки, ведущий просит зрителей внимательно наблюдать за тем, как ведут себя окружающие и сам Рыбак в этой печальной ситуации в каждом из племен.

6. Групповое обсуждение

Ведущий предлагает участникам обсудить три очень важных вопроса (их нужно записать на доске или листе бумаги).

Первый вопрос: «как относятся к тому, кого считают чужим?»

Важно, чтобы участники игры сообща описали агрессивное, неуважительное, недоброжелательное поведение, которое часто встречается по отношению к «чужим». При этом можно опираться как на конкретный игровой материал, так и на свой жизненный опыт и запас знаний.

Второй вопрос: «Что может чувствовать человек, которого считают чужим?» Прежде всего этот вопрос стоит задать тем, кто волею случая играл роль Рыбака. но очень важно, чтобы на него ответили и другие участники игры.

Третий вопрос: «Хотел бы каждый из вас пережить такие чувства, такое отношение к себе из-за непонимания или предвзятой оценки, сделанной в условиях неопределенности?»

Важно создать ситуацию, в которой большинство участников имели бы возможность вслух, громко ответить на такой вопрос словом «нет».

7. Моделирование поведения

Ведущий напоминает участникам игры проблему, которую они обсуждали в начале встречи: могут ли быть вокруг только свои? Он

предлагает им подумать и над другим вопросом: если вокруг нас есть свои и чужие, значит ли это, что чужих обязательно обижают? Или можно, проявляя толерантность к неопределенности, дать человеку шанс, уточнить, понять, не делая поспешных выводов?

Выслушав разные мнения (очень важно принять все мнения), ведущий предлагает участникам еще раз разыграть те ситуации, в которых окружающие относятся к Рыбаку как к чужому.

Две группы получают начало первой истории (важно, чтобы перед этим они проигрывали другие ситуации), две оставшиеся – начало четвертой истории (с тем же условием).

Группам предлагается внимательно прочесть текст, представить себе взаимоотношения Рыбака с окружающими (можно проговорить это вслух) и разыграть сцену, произошедшую после того, как погас Большой костер. Главное условие таково: Рыбака нельзя унижать, оскорблять, обижать.

Группы готовят свои сценки и показывают их друг другу. Ведущий помогает участникам отметить позитивные моменты в поведении самого Рыбака и окружающих.

8. Групповое обсуждение

В завершение ведущий предлагает участникам обсудить такие вопросы:

· Возможно ли относиться к чужим, не обижая их? В чем особенности такого поведения, основанного на принятии неопределенности в мотивах другого?»

В чем особенности такого поведения и отношения?

Ведущий предлагает участникам выйти из роли: снять атрибуты, сесть в общий круг и ответить на следующие вопросы:

А есть ли способ возродить Большой костер?
как помочь жителям острова?

Все предложения записываются, выбираются самые лучшие.

Завершение: Участники выходят из роли. Вопросы «А есть ли способ

возродить Большой костер? Как помочь жителям острова?» остаются. Ведущий резюмирует, что «костер» (доверие, мир) можно возродить через открытость, уточнение и отказ от поспешных суждений в условиях неопределенности.

Занятие № 4. «Взгляд с другой стороны»

Цель: Развитие открытости новому опыту и толерантности к неопределенности, активизация личностных качеств, способствующих творчеству и уверенному поведению в ситуациях неопределенности и давления.

Задачи:

Создать условия для отработки навыков гибкого и толерантного реагирования в нестандартных, неоднозначных ситуациях.

Развить умение противостоять групповому или индивидуальному давлению, отстаивая свою точку зрения в условиях неопределенности.

Способствовать осознанию ценности собственного мнения и права на его выражение при недостатке информации.

Оборудование: карточки с описанием необычных ситуаций, бумага, ручки, ватман, маркеры.

Ход занятия:

I. Приветствие и разминка (10 минут)

Упражнение «Перевоплощение»: Участникам предлагается поздороваться друг с другом так, как это сделали бы: строгий учитель, радостный ребенок, уставший путешественник, важный руководитель. Цель — настроиться на творческое, игровое состояние, принять разные социальные роли.

Объявление темы и целей. Обсуждение: что значит «смотреть с другой стороны» и как это связано с толерантностью к неопределенности? Когда это умение бывает полезно?

II. Основная часть (60 минут)

1. Упражнение «Необычные ситуации» (30 минут)

Цель: Научиться противостоять давлению, отстаивать свое мнение в условиях неопределенности и абсурда.

Инструкция: Группа делится на подгруппы по 3-4 человека. Каждая подгруппа получает карточку с описанием абсурдной или социально неоднозначной ситуации (например: «Вам объявляют, что с завтрашнего дня на уроках математики нужно отвечать, только стоя на одной ноге. Это новый педагогический эксперимент», или «Ваш друг настаивает, чтобы вы вместе с ним купили совершенно одинаковую странную одежду и носили ее каждый день»).

Задача подгруппы: За 15 минут придумать и подготовить три варианта реакции на эту ситуацию: 1) Конфронтационный (резкий отпор), 2) Приспособленческий (согласие), 3) Творчески-гибкий (нахождение решения, которое учитывает интересы, но сохраняет собственные границы и достоинство).

Презентация и обсуждение: Каждая подгруппа разыгрывает свою ситуацию и варианты реакций. После каждого выступления группа обсуждает: Какой вариант был наиболее эффективным? Что чувствовал человек в каждой из ролей? Где граница между гибкостью и потерей себя? Как толерантность к неопределенности помогает найти творческий выход?

2. Упражнение «Нет» (30 минут)

Цель: Отработать навык уверенного отказа в ситуациях давления и неоднозначных ожиданий со стороны сверстников или взрослых.

Инструкция: Участники встают в круг. Тренер объясняет, что умение сказать «нет» — это навык защиты своих границ и проявление толерантности к неопределенности в коммуникации, а не проявление грубости. Предлагается техника «Трехшаговое НЕТ»: 1) Услышать и понять просьбу/давление. 2) Четко и спокойно сказать «Нет, я не буду этого делать». 3) Предложить альтернативу или кратко объяснить причину (без оправданий).

Отработка в парах: Участники разбиваются на пары. Один поочередно

оказывает мягкое давление («Давай прогуляем урок», «Дай списать всю контрольную», «Скажи, что это сделал не ты»), а второй тренируется отвечать по технике «Трехшаговое НЕТ». Затем партнеры меняются ролями.

Групповой анализ: Какие фразы-отказы звучали наиболее убедительно? Что было труднее всего? Как можно сказать «нет», сохранив хорошие отношения в условиях неясности?

III. Рефлексия и завершение (15 минут)

Рефлексия «Мои открытия»: Участники по кругу завершают фразы:

«Сегодня я понял, что сказать "нет" — это...»

«Чтобы найти нестандартный выход из сложной ситуации, мне нужно...»

«Толерантность к неопределенности для меня сегодня проявилась в...»

Ритуал завершения. Упражнение «Сила моего решения»: каждый участник делает шаг вперед и одним словом или жестом символически показывает, какое качество (например, «уверенность», «гибкость», «свое слово») он забирает с собой из сегодняшнего занятия.

Занятие № 5. «Границы и предубеждения»

Цель: Активизация и осознание собственных предубеждений, формирование толерантности к неопределенности в восприятии незнакомых социальных групп.

Задачи:

Выявить и осознать личные предрассудки через моделирование ситуации выбора.

Проанализировать эмоциональные и когнитивные причины формирования предубеждений.

Обсудить стратегии толерантного поведения и принятия неопределенности в контексте взаимодействия с незнакомыми людьми.

Оборудование: списки пассажиров «ЖД экспресс» на отдельных листах, доска или ватман, маркеры.

Ход занятия:

I. Приветствие и настрой (5 минут)

Вступительное слово ведущего: Обсуждение, как часто мы составляем первое впечатление о человеке по внешности, манере говорить, одежде. Насколько это впечатление может быть обманчивым? Связь с темой толерантности к неопределенности.

II. Основная часть. Ролевая игра «ЖД экспресс» (60 минут)

Инструкция: «Каждый из нас время от времени ездит на поездах. Отправляясь в путешествие, вы не знаете своих соседей. Представьте, что сейчас у вас есть возможность выбрать себе попутчиков в долгой поездке».

Индивидуальный этап (10 мин): Каждый участник получает список пассажиров. Задача: индивидуально определить три самых непредпочтительных выбора и три самых предпочтительных (с кем хотелось бы ехать).

Групповой этап (15 мин): Участники делятся на группы по 3-4 человека («купе»). Задача в группе: выбрать четвертого попутчика (предпочтительный выбор) и определить, с кем вся группа не поедет (непредпочтительный выбор). Необходимо договориться.

Презентация решений (10 мин): Каждая группа представляет свои выборы и рассказывает об атмосфере обсуждения (были ли разногласия, как их преодолевали).

Групповая дискуссия (25 мин) под руководством ведущего. Вопросы для обсуждения:

Почему у разных групп ответы оказались разными/совпадали?

Каковы причины нежелания ехать с человеком? Какие чувства (страх, брезгливость, неприязнь) руководили выбором? Насколько они обоснованы?

Можем ли мы что-то сделать с этими чувствами? Как здесь может помочь толерантность к неопределенности?

Как мы обычно поступаем, оказавшись в одной пространстве с нежелательным, с нашей точки зрения, человеком?

Что почувствует человек, заметивший наше недовольство или

избегание?

Как лучше всего поступать в таких случаях, проявляя уважение и толерантность?

III. Рефлексия и завершение (10 минут)

Подведение итогов (обратная связь):

Что вы чувствовали в начале и в конце упражнения?

Какие моменты в дискуссии были для вас самыми важными или неожиданными?

Рефлексия занятия: Ведущий предлагает оценить, насколько упражнение помогло задуматься о собственных автоматических реакциях.

Занятие № 6. «Выбор в условиях дефицита»

Цель: Развитие навыков корректного разрешения конфликтов и принятия этически сложных решений в ситуации ограниченных ресурсов и высокой неопределенности.

Задачи:

Продemonстрировать и проанализировать различные стратегии поведения в конфликте (соперничество, сотрудничество, компромисс и др.).

Сформировать навыки ведения переговоров и аргументации своей позиции.

Развить эмпатию и толерантность к неопределенности при принятии решений, последствия которых неочевидны.

Оборудование: описание ситуации «Распределение сердец» для каждой команды, бумага, ручки.

Ход занятия:

I. Приветствие и разминка (15 минут)

Упражнение «Прогноз погоды»: Участники по очереди, начиная с приветствия, рассказывают о своем самочувствии в терминах погоды («У меня в душе сейчас ясно, но возможны небольшие тучи...»).

Отсроченная обратная связь: Краткое обсуждение впечатлений и открытий с предыдущего занятия.

II. Основная часть. Ролевая игра «Распределение сердец» (60 минут)

Инструкция: Зачитывается описание ситуации: в больницу поступило одно донорское сердце, на очереди — четыре пациента в критическом состоянии (пожилой профессор, беременная подросток, врач этой же больницы, учительница-мать двоих детей). Задача — решить, кому достанется сердце.

Этап подготовки (15 мин): Группа делится на 4 команды. Каждая команда выбирает одного пациента для защиты. Команда готовит аргументы в его пользу и выбирает представителя для переговоров.

Этап переговоров (20 мин): Представители команд собираются для обсуждения и выработки общего решения. Остальные участники наблюдают.

Этап презентации решения (5 мин): Оглашается итоговое решение и кратко озвучивается ход переговоров.

Обсуждение итогов игры (20 мин):

Какие стратегии поведения (соперничество, сотрудничество, компромисс, уклонение) использовали представители?

Что помогало / мешало прийти к согласию?

Каково было эмоциональное состояние во время защиты «своего» пациента и во время переговоров?

Как толерантность к неопределенности и принятие моральной неоднозначности влияли на процесс?

III. Рефлексия и завершение (10 минут)

Подведение итогов (обратная связь): Какие психологические механизмы и стратегии вы увидели? Что было самым трудным в принятии решения?

Заключительная рефлексия: «Какой процент полученной информации и опыта сегодня оказался полезен лично для вас?» (Участники мысленно оценивают).

Занятие № 7. «Лицо интолерантности»

Цель: Осознание многогранности и конкретных проявлений

интолерантности в повседневной жизни, формирование личной ответственности за толерантное поведение.

Задачи:

Через личный опыт идентифицировать различные виды интолерантности (языковая, возрастная, религиозная и т.д.).

Развивать способность к эмпатии и пониманию переживаний жертвы интолерантного поведения.

Закреплять навыки толерантного поведения как осознанного выбора.

Оборудование: бумага, ручки, ватман, маркеры.

Ход занятия:

I. Приветствие и введение в тему (10 минут)

Вступительная беседа: Что такое интолерантность? Чем она отличается от простого несогласия? Как она связана со страхом неопределенности?

II. Основная часть. Упражнение «Вспомните ситуацию» (50 минут)

Этап 1. Работа в парах (10 мин): Участникам предлагается вспомнить и рассказать партнеру ситуацию, когда они чувствовали себя ущемленно или обидно из-за отношения других.

Этап 2. Работа в малых группах (15 мин): На основе озвученных историй группа составляет список видов интолерантности (например: по национальному, религиозному, внешнему признаку, из-за хобби и т.д.).

Этап 3. Сводный список (5 мин): Представители от групп озвучивают виды, ведущий фиксирует их на ватмане.

Этап 4. Подготовка и показ сценок (15 мин): Каждая группа выбирает один вид интолерантности и готовит его немую иллюстрацию (сценку).

Этап 5. Обсуждение (5 мин): После каждой сценки зрители угадывают вид интолерантности и анализируют, в чем конкретно она проявлялась (слова, взгляды, жесты).

III. Рефлексия и завершение (15 минут)

Подведение итогов (обратная связь): С какими сложностями столкнулись при иллюстрации интолерантности? Какие чувства возникали

при просмотре сценок?

Глубинная рефлексия: Обсуждение, как неопределенность в намерениях другого человека («а что он имел в виду?») может порождать страх и провоцировать интолерантные реакции.

Заключительный круг: «Одно открытие, которое я сделал(а) сегодня о себе или других».

Занятие № 8. «Спор о важном»

Цель: Развитие критического мышления, умения вести конструктивный диалог на сложные темы и проявлять толерантность к неопределенности в условиях расхождения мнений.

Задачи:

Тренировать навык аргументации своей позиции и уважительного восприятия чужой точки зрения.

Осознать, как стереотипы и недостаток информации влияют на формирование мнений.

Создать опыт нахождения консенсуса или уважительного согласия на разногласие в дискуссии.

Оборудование: список спорных утверждений, три таблички «Согласен», «Не согласен», «Согласен, но с оговорками», пространство в комнате, обозначенное под эти позиции.

Ход занятия:

I. Приветствие и разминка (15 минут)

Упражнение «Пожелания друг другу»: Участники, перекидывая мяч, высказывают друг другу пожелания на день. Обсуждение: легко ли было находить пожелания? Какие чувства возникали?

II. Основная часть. Упражнение «Спорные утверждения» (50 минут)

Инструкция: Ведущий зачитывает спорные утверждения (например, о ВИЧ-инфицированных, мигрантах, социальных ролях). После каждого утверждения участники должны занять место в одном из трех «углов» в соответствии со своей позицией.

Ход дискуссии (40 мин): Для каждого утверждения:

Участники выбирают позицию.

Представители каждой позиции аргументируют свой выбор.

Происходит открытая дискуссия, в ходе которой участники могут поменять позицию, физически перейдя в другой «угол».

Ведущий комментирует, предоставляет объективные данные (при необходимости), комментирует ход обсуждения и следит за этичностью обсуждения.

Анализ процесса (10 мин): Обсуждение с группой: Что было сложнее — отстоять свое мнение или его изменить? Какую роль в таких спорах играет неопределенность и недостаток знаний? Как оставаться толерантным, когда уверен в своей правоте?

III. Рефлексия и завершение (10 минут)

Подведение итогов (обратная связь): Легко ли было делать выбор? В каких случаях толерантность к неопределенности помогала услышать другую сторону?

Завершение: Краткий вывод о ценности диалога и важности проверки информации.

Занятие № 9. «Образ толерантности»

Цель: Обобщение опыта, полученного на семинаре-тренинге, формирование целостного символического образа толерантности и толерантности к неопределенности, завершение работы в позитивном ключе.

Задачи:

Закрепить положительный опыт взаимодействия и взаимной поддержки в группе.

Создать коллективный творческий продукт, отражающий понимание толерантности.

Провести итоговую рефлексия и оценку эффективности семинара-тренинга.

Оборудование: лирическая музыка, анкеты для обратной связи, бумага,

ручки.

Ход занятия:

I. Приветствие и создание позитивного настроения (15 минут)

Упражнение «Комплименты»: Под лирическую музыку участники свободно перемещаются и обмениваются искренними комплиментами, добрыми пожеланиями, благодарностями за помощь в ходе тренинга.

II. Основная часть. Творческое обобщение (40 минут)

Упражнение «Пантомима» (25 мин): Группа делится на 2-3 команды. Каждой команде дается задание: без слов, используя только тела и мимику, изобразить толерантность к неопределенности. После подготовки команды показывают пантомимы, остальные отгадывают и интерпретируют.

Групповая дискуссия (15 мин): Обсуждение образов. Что было общим в разных пантомимах? Как можно одним словом или фразой описать то, что было показано?

III. Рефлексия, обратная связь и завершение (20 минут)

Подведение итогов тренинга (10 мин):

Ведущий благодарит участников за работу.

Зачитывается Притча «История о том, как один человек заблудился в лесу» как метафора взаимопомощи и совместного поиска в условиях неопределенности.

Участникам предлагается кратко завершить фразу: «Самое важное открытие, которое я сделал(а) на этом тренинге...»

Анкетирование (5 мин): Участники заполняют Анкету для оценки семинара-тренинга.

Завершающий ритуал (5 мин): Все становятся в круг. Ведущий говорит слова напутствия о важности переноса навыков в жизнь. Круг символически сжимается (все делают шаг внутрь) или обмениваются рукопожатиями.

Занятие № 10. Толерантность к неопределенности: от тревоги к гибкости

Цель: Сформировать практические навыки совладания с тревогой и

эффективного поведения в ситуациях неопределенности, развить толерантность к неопределенности как ключевую компетенцию.

Задачи:

Обучить простым техникам эмоциональной саморегуляции (заземление) для снижения тревоги.

Отработать навык задавать уточняющие вопросы и выдвигать гипотезы в условиях неясности.

Потренировать оценку рисков и создание «Плана Б» как стратегии работы с неопределенностью.

Проанализировать, как страх неопределенности влияет на общение, и как открытость новому опыту помогает строить доверительные отношения.

Оборудование: карточки с двусмысленными фразами или абстрактными изображениями, бумага А4, ручки, ватман, маркеры, таблички для индивидуальной работы «Моя цель / План Б».

Ход занятия:

I. Приветствие и разминка (10 минут)

Упражнение «Заземление» (техника «5-4-3-2-1»):

Цель: Снятие тревоги, фокусировка на настоящем моменте, демонстрация простого копинг-приема.

Инструкция: «Сядьте удобно. Сейчас мы выполним простое упражнение, чтобы сосредоточиться и успокоиться. Посмотрите вокруг и назовите про себя: 5 вещей, которые вы видите; 4 вещи, которые ощущаете кожей (текстура одежды, температура воздуха); 3 звука, которые слышите; 2 запаха, которые чувствуете; 1 вкус во рту».

Обсуждение: Как изменилось ваше состояние после упражнения? В каких ситуациях такой прием может быть полезен?

II. Основная часть (60 минут)

1. Практикум «Ситуации тумана» (40 минут)

Цель: Развитие навыков анализа неоднозначной информации, выдвижения гипотез и уточнения.

А) Упражнение «Что имел в виду?» (20 мин):

Участникам предъявляются двусмысленные фразы («Ну ты и молодец!», «Интересно ты это сделал...») или абстрактные картинки.

Задача в мини-группах: Предложить 3-4 возможных значения и обсудить, как можно уточнить намерение, не делая поспешных выводов.

Рефлексия: Почему мы часто выбираем самое негативное толкование? Как толерантность к неопределенности помогает не торопиться с выводами?

Б) Кейс «Неясный брифинг» (20 мин):

Описание ситуации: «Учитель дает задание: «Подготовьте творческий проект о будущем». Критерии оценки не указаны».

Работа в малых группах. Задача: а) Выдвинуть гипотезы, что может хотеть учитель; б) Оценить риски каждого варианта действия (сделать как считаешь нужным / уточнить у одноклассников / спросить учителя); в) Составить список из 3-5 уточняющих вопросов к учителю.

Презентация и обсуждение: Какие стратегии оказались самыми эффективными? Как страх задать «глупый вопрос» мешает прояснить неопределенность?

2. Стратегия «План Б – это нормально» (20 минут)

Цель: Создание опыта планирования с учетом возможных препятствий, формирование гибкого мышления.

Индивидуальная работа (10 мин): Каждый участник заполняет табличку:

Моя цель (небольшая, актуальная): _____

Шаги к цели: 1. _____ 2. _____ 3. _____

Что может помешать? (2-3 препятствия): _____

Мой «План Б» для каждого препятствия: _____

Обмен в парах (10 мин): Участники делятся планами, дают друг другу обратную связь и предложения по альтернативным путям.

III. Рефлексия и завершение (15 минут)

Совместный анализ в круге: Обсуждение по ключевым вопросам:

Как страх неопределенности (непонятных критериев, двусмысленных фраз, возможности отказа) мешает нам в жизни? (Примеры: избегание новых знакомств, конфликты из-за недопонимания).

Как сегодняшние техники (заземление, уточнение, «План Б») могут помочь снизить этот страх и повысить толерантность к неопределенности?

Как открытость новому опыту и готовность действовать без 100% гарантий помогают строить доверие и проявлять эмпатию? (Связь с темами предыдущих занятий программы).

Завершающий ритуал (5 мин): Участники по кругу завершают фразу: «Чтобы чувствовать себя увереннее в неясной ситуации, я буду помнить о...».

Занятие № 11. «Практикум толерантного взаимодействия»

Цель: Закрепление и интеграция на практике ключевых навыков толерантного общения, эмпатии, невербальной коммуникации и толерантности к неопределенности через серию упражнений.

Задачи:

Развить способность к взаимопониманию в условиях ограниченных коммуникативных возможностей (невербальный канал).

Тренировать наблюдательность, эмпатию и способность к самоанализу.

Создать позитивный опыт совместной деятельности и конструктивной обратной связи.

Оборудование: повязки на глаза (2-3 шт.), веревка или длинный шарф (для «Узла»), карточки с ситуациями для упражнения «Как поступить?», бумага, ручки.

Ход занятия:

I. Приветствие и разминка (5 минут)

Вводное слово: Объяснение формата занятия как практикума для отработки навыков в разных контекстах.

II. Основная часть. Цикл упражнений (70 минут)

Упражнение 1 «Глухой – немой – слепой» (20 мин)

Цель: Развитие навыков невербального общения и кооперации в условиях информационной неопределенности.

Ход: Группа разбивается на «тройки». Распределяются роли: «глухой-немой» (только видит и показывает), «глухой-паралитик» (говорит и видит), «слепой-немой» (слышит и показывает). Задача: договориться о месте и времени встречи.

Обсуждение: С какими трудностями столкнулись? Как удавалось понять друг друга? Что чувствовали в роли с ограничениями?

Упражнение 2 «Герой» (15 мин)

Цель: Развитие гибкости мышления, наблюдательности и эмпатии через невербальное выражение.

Ход: Участники по очереди невербально изображают известную личность (героя). Остальные угадывают. Угаданный «герой» говорит пожелание группе от своего имени.

Рефлексия: Что помогало угадывать? Легко ли было войти в роль?

Упражнение 3 «Круг» (10 мин)

Цель: Развитие внимания к деталям и памяти, формирование навыка быстрой ориентации в социальном пространстве группы.

Ход: Участники 1 минуту внимательно смотрят друг на друга. Затем все поворачиваются спиной в круг. Ведущий задает вопросы о внешнем виде других (кто в красном? у кого часы на правой руке?). Тот, кого спросили, отвечает, не оборачиваясь.

Обсуждение: На что ориентировались, отвечая? Трудно ли было сохранять образ другого в памяти?

Упражнение 4 «Как поступить?» (15 мин)

Цель: Исследование повседневных ситуаций проявления интолерантности и поиск толерантных и гибких способов реагирования.

Ход: Работа в парах. Каждая пара получает карточку с описанием сложной ситуации (например, травля, дискриминационное высказывание). Задача: предложить самый толерантный/конструктивный и самый

интолерантный/деструктивный варианты поведения, представить их группе.

Обсуждение: Что выигрывают/проигрывают участники в каждом варианте? Кто может помочь в такой ситуации?

Упражнение 5 «Чемодан» (10 мин)

Цель: Создание позитивной обратной связи и рефлексия личного роста участников по завершении цикла занятий.

Ход: Для каждого участника (по желанию) группа собирает «чемодан»: называет 2-3 сильные стороны в общении и 1-2 точки роста (качества, над которыми можно работать), проявившиеся в ходе программы. «Чемодан» вручается в доброжелательной форме.

Важно: Качества обсуждаются только с согласия всей группы, только те, что проявились, и только поддающиеся коррекции.

III. Рефлексия и завершение программы (10 минут)

Заключительный круг: Каждый участник делится одним главным навыком или мыслью, которую он «упаковывает в свой чемодан» из всей программы.

Слова благодарности от ведущего и группы.