

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



Электронный журнал

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Т. 4, № 3 / 2015

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY

Московский городской психолого-педагогический университет
Moscow State University of Psychology and Education

«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор

Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь

В.В. Пономарева

Редакционная коллегия

Т.В. Ахутина, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, А.Б. Холмогорова, Е.Г. Дозорцева,
М.Ю., А.А. Марголис, Л.Ф. Обухова, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, С.С. Степанов,
Т.А. Строганова, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

Редакционный совет

Председатель

В.В. Рубцов

Члены редакционного совета

А.-Н. Перре-Клермон (Швейцария), Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия),
Г. Рюкрим (Германия), Е.Л. Григоренко (США), А. Санинино (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина

Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ

Московский городской психолого-педагогический университет

Все права защищены.

Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

От редакционной коллегии

Е.О. Смирнова

5

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Субъективный возраст как предиктор жизнедеятельности в поздних возрастах

А.И. Мелёхин, Е.А. Сергиенко

6

Игры и творчество

Б.К. Олофссон

15

Почему плачут младенцы: еще раз об эгоизме и альтруизме

Л.З. Левит

24

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Концепция П. Боски о жизненных стилях трудовых мигрантов

Л.А. Боголюбская

32

Пользователи социальных сетей: современные исследования

Е.Р. Агадуллина

36

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Оценка достоверности свидетельских показаний несовершеннолетних

Е.Г. Дозорцева, А.Г. Афанасьева

47

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНЫХ РАБОТ

Реферативный обзор диссертации Бриттни А. Юдж

Стратегия общешкольной поддержки позитивного поведения для учащихся с тяжелой инвалидностью»

Н.Б. Флорова

57

Реферативный обзор диссертации Жасмин Пердю

«Эффективность видеомоделирования в обучении социальным навыкам “молодых взрослых” с расстройствами аутистического спектра»

Н.Б. Флорова

67

Наши авторы

73

CONTENTS

NOTES FROM EDITOR

From Editorial Board

E.O. Smirnova 5

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

The subjective age as a predictor of vital functions of elder people

A.I. Melehin, E.A. Sergiyenko 6

Play and the Creative Arts

B.K. Olofsson 15

Why Do Babies Cry: Once Again About Egoism and Altruism

L.Z. Levit 24

SOCIAL PSYCHOLOGY

Life Styles of Labor Migrants According to P. Boski's Concept

L.A. Bogolyubskaya 32

Social networks user: current research

E.R. Agadullina 36

SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

Assessment of juveniles' testimonies validity

E.G. Dozortseva, A.G. Afanasieva 47

PRESENTATION OF SCIENTIFIC WORKS

Review of dissertation "School-Wide Positive Behavior Support for Individuals with Severe and Profound Disabilities" by Brittany A. Judge

N.B. Florova 57

Review of dissertation "The Effectiveness of Video Modeling to Teach Social Skills to Young Adults with Autism Spectrum Disorder" by Jasmine Perdue

N.B. Florova 67

Our authors 74

КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

От редакционной коллегии

Уважаемые читатели!

В этом номере журнала «Современная зарубежная психология» мы представляем работу Бригитты Кнутсдоттер Олоффсон, доктора психологических наук, профессора Педагогического университета Стокгольма, известного специалиста по детской игре, автора нескольких книг по детской психологии и педагогике. Один из важных советов, который она дает воспитателям, заключается в следующем: «Помните, что вы педагоги, а не психологи. Психолог пытается найти причины поведения ребенка, задача же педагога — помочь ребенку здесь и сейчас. Оставайтесь учителями, в противном случае вы подвергаетесь большому риску впасть в спекуляции».

Данный текст содержит интересные, на наш взгляд, мысли, которые с одной стороны, подтверждают традиционные для отечественной психологии положения, с другой, — открывают новые грани в представлениях об игре и возможности ее исследования.

Так, автор утверждает, что наивысшим уровнем игры является ролевая игра. На основе ярких жизненных примеров она показывает, что игра требует самоотдачи, эмоциональной вовлеченности, в то же время характеристикой игры является ее «двоякость», т. е. различие игровых и реальных действий, т. е. расхождение воображаемой и реальной ситуации. Все эти традиционные для российских психологов положения отнюдь не являются общепринятыми в западной психологии.

Однако главная мысль Бригитты Олоффсон заключается в том, что «игра и творчество сотканы из одного материала». В игре ребенок овладевает символическим языком, который «расчищает путь» другим символическим языкам. С точки зрения автора, именно из детской игры возникает взрослая художественная культура: поэзия, литература, театр, кино, живопись и архитектура. В статье прослеживается связь игры с символическими языками данных видов искусства и отмечается сходство между детской игрой и художественным творчеством: трансформация реальности, состояние поглощенности, удовлетворенность от творчества без поиска вознаграждения за сделанное. Общность символических языков детской игры и художественного творчества, которая прослеживается в статье, представляется крайне интересной и заслуживающей дальнейших исследований. Надеемся, что данный материал будет интересным для российских читателей.

Смирнова Е. О.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Субъективный возраст как предиктор жизнедеятельности в поздних возрастах

Мелёхин А.И.,

*аспирант лаборатории психологии развития Института психологии Российской академии наук
(ФГБУН ИП РАН), Москва, Россия,
clinmelehin@yandex.ru*

Сергиенко Е.А.,

*доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии развития
Института психологии Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН), Москва, Россия,
elenas13@mail.ru*

Статья посвящена описанию теоретического и эмпирического потенциала категории субъективного возраста для понимания способов улучшения субъективного благополучия в пожилом и старческом возрасте. Конкретизировано понятие субъективного возраста и показано его отличие от хронологического возраста. Описано понятие положительной и отрицательной иллюзии возраста. Представлена система ментальных репрезентаций, обеспечивающая оценку собственного возраста. Проведенный обзор зарубежных исследований показал, что в пожилом и старческом возрасте оценка субъективного возраста — неоднородна. Можно наблюдать идентичную оценку своему хронологическому возрасту, тенденцию к его занижению или завышению. Показано, что субъективная оценка возраста может быть полезным инструментом для раннего выявления лиц с повышенным риском неблагоприятных исходов старения с целью применения ранних стратегий профилактики и лечения, чтобы воздействовать на различные компоненты здоровья.

Ключевые слова: субъективный возраст, возраст, хронологический возраст, субъективное благополучие, эмоциональное здоровье, пожилой возраст, старческий возраст.

Для цитаты:

Мелёхин А.И., Сергиенко Е.А. Субъективный возраст как предиктор жизнедеятельности в поздних возрастах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 6—14. doi: 10.17759/jmfp.2015040301

For citation:

Melehin A.I., Sergienko E.A. The subjective age as a predictor of vital functions in later ages [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 3, pp. 6—14. doi: 10.17759/jmfp.2015040301 (In Russ., Abstr. in Engl.)

За последние несколько десятилетий в геронтологии наблюдается нарастающий интерес к изучению *субъективного благополучия* (subjective well-being) и *эмоционального здоровья* (emotional health) в пожилом и старческом возрасте [29]. Он связан с тем, что более 20% пожилых людей в возрасте 60 лет страдают психическими и неврологическими расстройствами, 7% из них имеют инвалидность в связи с этими заболеваниями [1, с. 7]. Такое состояние здоровья пожилых людей сопровождается вероятностью роста недугов, хронизации болезней, инвалидизации, что негативно сказывается на адаптивных способностях и приводит к снижению субъективного благополучия. В связи с этим проблема здоровья, актуальная для любого возраста человека, приобретает особую значимость в пожилом (55—74) и старческом (75—90) возрасте.

Субъективное благополучие и эмоциональное здоровье

Под *эмоциональным здоровьем* понимается отсутствие соматических жалоб, депрессии, тревоги, гиб-

кость локуса контроля, наличие целей в жизни, адекватное самовосприятие возраста [8]. *Субъективное благополучие* — это оценка человеком своего качества жизни, которая зависит от различных компонентов (рис. 1) [9, с. 23].

Начиная с исследования Ф. Андрияса и С. Витней, считается, что субъективное благополучие является многомерным конструктом, включающим в себя когнитивную оценку жизни в целом, а также положительные и отрицательные влияния этой оценки на жизнедеятельность человека [9, с. 27]. Можно ожидать, что субъективное благополучие пожилых людей отрицательно зависит от самовосприятия, потери социальных ролей и отношений, снижения прежнего функционирования, а также широко распространенных стереотипов старения в обществе (ageism) [9, с. 29].

Существует связь между самовосприятием и субъективным благополучием [16; 25; 29]. Адекватное самовосприятие является признаком психического здоровья. Например, М. Джахода описал психически здорового человека как того, кто способен реально



Рис. 1. Мультимодальная модель субъективного благополучия

воспринимать себя, не искажая свое восприятие, чтобы соответствовать своим пожеланиям [9, с. 29]. А. Бек отмечал, что люди с повышенным риском развития депрессии обладают отрицательно предвзятым мнением о себе, окружающем мире и своем будущем [9, с. 30].

С одной стороны, старение связано с ухудшением здоровья и некоторыми психосоциальными потерями, что в некоторой степени объективно влияет на качество жизни. С другой стороны, пожилые люди могут быть «старыми» в соответствии с культурными стандартами. Однако многие из них сопротивляются ярлыкам «пожилых», «старый», «пенсионер» и говорят, что чувствуют себя моложе своего возраста [6; 7]. Сопротивление пожилых людей стереотипам старения можно считать стратегией, направленной на *самоэффективность* [23]. Применительно к пожилым людям все более актуальной является возможность успешного, продуктивного старения, в основе которого лежит использование гибких копинг-стратегий в проблемных ситуациях, актуализация и амплификация ресурсов.

Понятие субъективного возраста

При исследовании взаимосвязи между старением и субъективным благополучием большее внимание уделяется *хронологическому возрасту*. В обществе хронологический возраст определяет социальные возможности, права и обязанности: получение паспорта, водительских прав, вступление в брак, употребление алкоголя, служба в армии, участие в политических процессах, уголовная ответственность и т. п. Однако он имеет свои существенные ограничения, являясь вариабельной величиной для оценки и прогноза только функционального состояния человека [2; 3; 6].

Обычно категория возраста используется в качестве показателя продолжительности жизни и поведения.

Здесь учитывается биологический и функциональный аспект. Возраст также структурирует социальное бытие человека и связывает человека с обществом. Возраст содержит ряд неофициальных норм и соглашений, которые определяют, что является возможным и что человек может ожидать в различные периоды жизни. Некоторые понятия в виду возраста, такие как «пубертатный возраст» или «возраст менопаузы», являются хорошими примерами многомерного характера возраста. Эти термины относятся к возрастным изменениям и переходам в жизненном пути, которые определяются не только биологическими аспектами, но и психосоциальными [28].

Многие пожилые люди остаются активными и жизнедеятельными, работают с полной нагрузкой, тогда как другие люди того же возраста уходят на пенсию, часто болеют, больше времени проводят дома или посещают врачей. В связи с этим наряду с хронологическим возрастом выделяют понятие *субъективного возраста*, также известного как *возрастная идентичность* (age identity), *когнитивный возраст* (cognitive age) или *самовосприятие собственного возраста* (perceived age). Р. Кастенбаум предложил модель субъективного возраста «Age-of-me» как многомерного, состоящего из различных «внутренних возрастов» (рис. 2) [14].

Понятие субъективного возраста обеспечивает иной ракурс исследований процесса старения, и как показано на рис. 2, включает когнитивный, личностный, эмоциональный и социальный аспекты [3; 21; 27].

Субъективный возраст — это репрезентация человека о собственном возрасте, которая формируется под влиянием раннего опыта, глубинных убеждений и ожиданий [2; 3; 28]. Если хронологический возраст отражает, сколько лет прожито по факту, то субъективный возраст показывает, как себя ощущает человек [3]. При

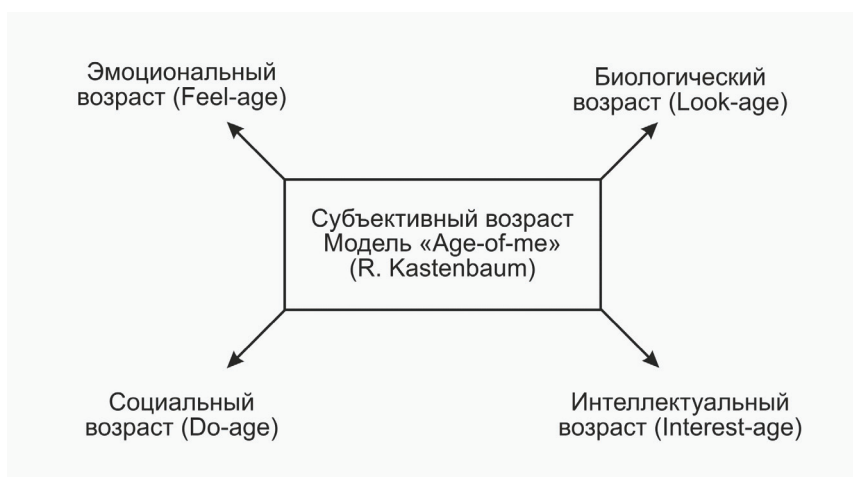


Рис. 2. Модель субъективного возраста «Age-of-me»

этом, если подростки (12—17) и молодые люди (18—24) оценивают себя старше, то после 25 лет нарастает тенденция оценивать себя моложе своего хронологического возраста. При этом разница хронологического и субъективного возраста увеличивается и особенно значительна после 50 лет, достигая 16 лет [4; 21; 27].

Субъективный возраст как компонент самовосприятия определяется следующими уровнями ментальных репрезентаций (рис. 3) [2].

Из рис. 3 видно, что можно выделить *стабильные («якорные») репрезентации* — индивидуальные модели развития, маркирующие собственное поведение относительно возрастных ментальных схем, которые

выстраиваются под влиянием раннего опыта, глубинных убеждений [2].

Данные репрезентации составляют те представления, которые связаны с «физическим Я» человека или внутренней картиной здоровья: внешним видом, состоянием здоровья, оценкой физических возможностей. Например, Р. Кастенбаум [14], Б. Барак [6], К. Гана [11] показали, что различие между хронологическим и субъективным возрастом связано с физическими изменениями во внешности, которые наблюдаются в зеркале. Л. Кларк показала влияние образа тела, отраженного в зеркале у женщин на оценку субъективного возраста.

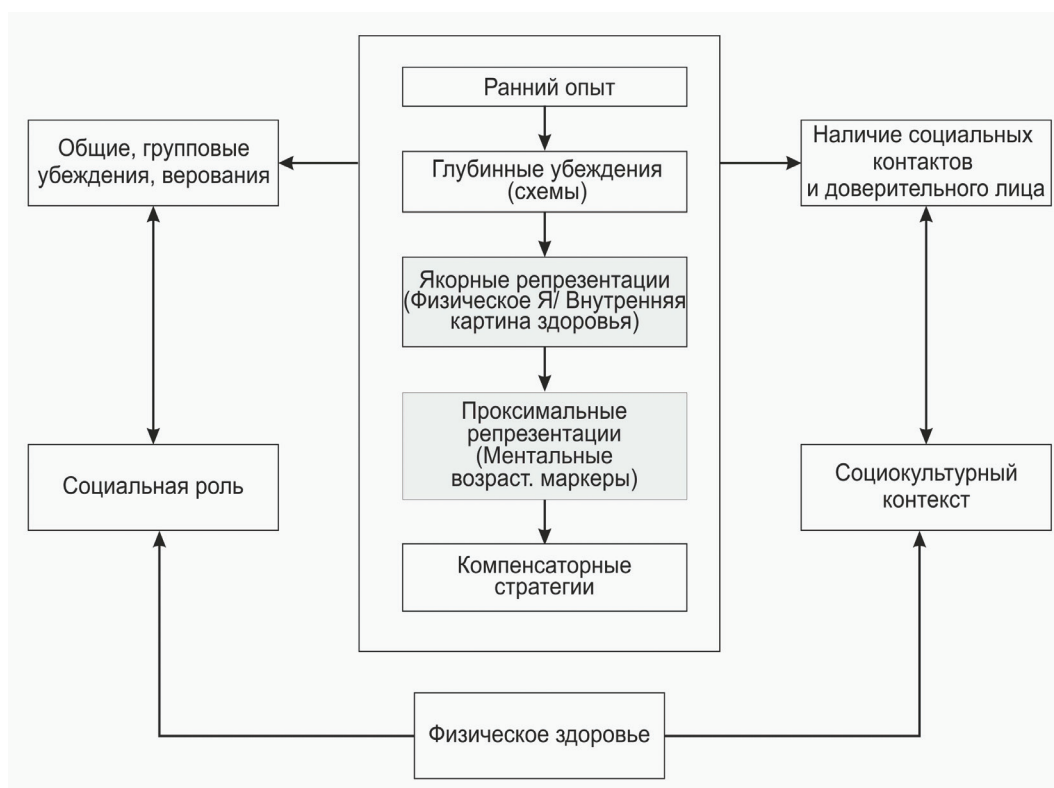


Рис. 3. Система ментальных репрезентаций субъективного возраста

Именно здоровье и привлекательность выступают высоконадежными предикторами¹ возрастной идентичности [11]. *Проксимальные (внешние) репрезентации* или ментальные возрастные маркеры определяются, с одной стороны, якорными репрезентациями, а также, с другой стороны, изменяются в соответствии с жизненными событиями (психосоциальными проблемами), которые усугубляют удовлетворенность жизнью в поздних возрастах. Сталкиваясь с проблемными ситуациями, пожилой человек формирует компенсаторные стратегии [2]. На рис. 3 показано, что возрастная идентичность, в основе которой лежат якорные и проксимальные репрезентации, определяется физическим здоровьем, социокультурным контекстом, наличием социальных контактов, доверительного лица, а также социальной ролью и общевозрастными групповыми убеждениями.

Рассмотрим немного подробнее данные компоненты:

- *Групповые общевозрастные убеждения* — это те убеждения, которые сформированы у людей, родившихся в аналогичные периоды времени, отражающие общие переживания по ряду вопросов.

- *Социальная роль* — этот компонент описывает степень участия в лично значимых, целенаправленных мероприятиях.

- *Социокультурный контекст* — это отношение людей к собственному старению и, он может включать в себя усвоенные негативные стереотипы о старении.

- *Физическое здоровье* учитывает наличие недугов, болезней. Понимание человеком собственного здоровья и заболеваний.

Когнитивная иллюзия возраста в поздних возрастах

Е.А. Сергиенко предложила рассматривать субъективный возраст как стержневой компонент личностной идентификации, который порождает тенденции субъективной организации, согласующиеся с внутренними убеждениями, верованиями и репрезентациями о собственных возможностях [2]. Пожилые люди субъективно могут оценивать себя старше своего возраста, что носит название *негативной когнитивной иллюзии возраста*. Такие люди оценивают себя менее счастливыми и сообщают о более низкой удовлетворенности старостью [8]. Р. Ибач и С. Мок показали, что оценка себя старше в пожилом и старческом возрасте связана с различными формами возрастных изменений и психосоциальных проблем, таких как снижение зрения, разрыв связей между поколениями, невозможность воспринимать новую информацию и использовать ее [10].

Пожилые люди, которые наоборот оценивали себя моложе, как правило, чувствовали себя счастливыми и востребованными [7]. Стратегия идентификации с молодым возрастом может способствовать увеличению субъективного благополучия и относится к *положительной когнитивной иллюзии возраста* (*positive illu-*

sions), т. е. расхождению между хронологическим и субъективным возрастом [3; 29]. Способность поддерживать положительное самовосприятие, такое как ощущение себя моложе, по-видимому, является центральным механизмом психологической перестройки в поздних возрастах [24]. Феномен *нарастания когнитивной иллюзии* с возрастом подтвердился в сравнительных исследованиях в 18 странах [6] и подтвержден на русскоязычной выборке [4; 5].

Например, Ф. Карп и А. Карп, изучали связь субъективного возраста и физического состояния у пожилых людей, переехавших недавно в дом престарелых. Они показали, что субъективный возраст не связан с хронологическим возрастом. Пожилые люди, которые оценивали свой возраст как более молодой, отличались гибкими стратегиями совладания со стрессом, позитивным отношением к другим людям, чувствовали востребованность, лучше воспринимали и контролировали ситуацию изменения своей социальной роли. Эти результаты показали, что субъективный возраст предсказывает успешность адаптации к новым жизненным условиям [5].

С. Стаатс изучал субъективный возраст у пожилых людей (80 лет), которые жили с сиделками. Было показано, что их субъективный возраст на 11 лет моложе хронологического. Кроме того, в выборке у трети респондентов наблюдалась депрессия, они имели в среднем три хронических заболевания, но, несмотря на такое дискомфортное состояние, они показывали когнитивную иллюзию более молодого возраста [24].

К.С. Маркидас и С. Папас в исследованиях 1976 и 1980 гг. проанализировали психологические, физические и социальные характеристики умерших пожилых людей. Живущие пожилые люди в 1976 г. отличались лучшим восприятием собственного здоровья, более высокими жизненными ожиданиями и более молодым субъективным возрастом. Они показали, что субъективный возраст может быть предиктором смертности [19]. Важно отметить, что субъективный возраст и субъективные представления о физическом здоровье даже у серьезно больных людей ниже их хронологического возраста [26]. С. Стаатс, изучая пожилых людей по интенсивности посещения врачей, показал негативные отношения между субъективным и хронологическим возрастом даже при ухудшении здоровья. При этом более старые среди пожилых людей с плохим здоровьем имеют большие отклонения в сторону оценки себя моложе, чем более молодые среди пожилых с плохим здоровьем [23].

Идентификация с молодым возрастом, с одной стороны, является копинг-стратегией, а с другой стороны — ресурсом [4]. Дж. Хекхаузен и Р. Шульц, отмечали, что люди, которые могут гибко компенсировать дискомфортные последствия старения (болевым компонентом, снижением работоспособности, изменения во внешности и др.) чувствуют себя моложе [8].

¹ **Предиктор** (от англ. predictor «предсказатель») — средство, фактор, аспект прогнозирования того или иного явления.

Д. Коттер-Гран и Т. Хесс описали эту копинг-стратегию как подталкивание себя к тому, чтобы чувствовать себя моложе и испытывать более высокую самоэффективность, вкладывая больше усилий в значимые дела. Идентификация себя с молодым возрастом защищает от деструктивного эффекта негативных стереотипов о старении [17]. Ряд авторов считают, что пожилые люди произвольно вызывают у себя чувство молодости чтобы отклонять эти стереотипы и выработать новые формы поведения в поздних возрастах [10; 29]. Желание пожилого человека *компенсировать* слабые стороны и *идентифицировать* себя с молодым возрастом (чувствовать себя моложе, выглядеть более молодым, действовать как молодой и интересоваться тем же, что и молодые), можно рассматривать как специальные механизмы психологической защиты [4; 8; 13].

Факторы, влияющие на субъективный возраст

Все больше исследований показывают, что более молодой субъективный возраст связан с целым рядом положительных аспектов в старости, в том числе с эмоциональным благополучием, удовлетворенностью старостью, улучшением физических и когнитивных функций и социальной активностью [11; 22], временной перспективой и индивидуально-психологической организацией и стереотипами старения [3; 5; 29]. Субъективный возраст связан с показателями успешного старения: физическим, функциональным, социальным и психологическим компонентами [13]. Оптимизм, востребованность, удовлетворенность жизнью также высоко коррелируют с более молодым субъективным возрастом [23].

Отношение между субъективным возрастом и субъективным благополучием зависит от отношения человека к старению. Когда отношение к старению носит негативный характер, наблюдается оценка своего субъективного возраста старше, что прогнозирует более низкую удовлетворенность жизнью и повышенные риски хронизации болезней. Подобное отношение к старению связано с усугублением физического и психического состояния, с тенденцией к снижению желания жить, увеличением сердечно-сосудистых кризов, снижением когнитивных и двигательных функций, увеличением риском смертности [16].

На оценку субъективного возраста воздействуют система медицинской помощи, наличие работы, финансовое благополучие, уровень образования, что опосредованно через субъективный возраст влияет на удовлетворенность жизнью [8].

Выявлена тесная сопряженность качества здоровья человека (физического и психического) с субъективным возрастом. Наиболее тесные взаимосвязи обнаружены в возрастной группе 60—70 лет, что указывает на значение субъективной возрастной идентичности для поддержания психологического здоровья, особенно в пожилом возрасте [3].

Степень связи ощущения себя моложе или старшего своего возраста связана с физическим функционированием

и пока до конца не исследована. [21]. Пожилые люди, которые чувствуют себя моложе, чем их хронологический возраст, описывают состояние здоровья как хорошее, и у них наблюдается более низкий риск смертности [17]. Кроме того, оценка себя моложе может противодействовать негативным стереотипам старения, которые оказывают неблагоприятное воздействие на физическое состояние [18].

Исследования субъективного возраста под руководством Е.А. Сергиенко [3; 4; 5] показали, что оценка субъективного возраста неоднородна. Наиболее близким к хронологическому возрасту является биологический возраст как составляющая субъективного возраста. Также человек оценивает возраст, на который он выглядит, ближе к своему хронологическому, если у него нет аффективных расстройств. Субъективная оценка собственного возраста младше фактического связана с низким риском развития большого депрессивного эпизода и большей помехоустойчивостью, и стрессоустойчивостью [15]. Положительная иллюзия возраста может служить основанием улучшения субъективного благополучия [25], она минимизирует негативные состояния психического здоровья, такие как депрессия и тревога [15].

В возрастной группе пожилых людей (60—70 лет) субъективные оценки здоровья оказывают более сильное воздействие на субъективный возраст и все его составляющие. В возрастных группах 50—59 лет и 60—69 лет пожилые люди могут быть приспособлены к ухудшению здоровья, однако изменения в субъективном возрасте могут быть вызваны спецификой убеждений и верований по поводу собственного здоровья [8]. Соотношение между субъективным возрастом и состоянием здоровья опосредуется как рядом физиологических факторов (работоспособность), так и психологическими факторами (самоэффективность, самооценка, гибкость в оценке ситуации).

Ряд исследований показывает влияние *социального сравнения* (social comparison) на субъективный возраст в поздних возрастах. В пожилом и старческом возрасте социальное сравнение со сверстниками выполняет решающую функцию самоэффективности. Когда пожилые люди сталкиваются с негативными возрастными изменениями в области собственного здоровья, они часто сравнивают себя с теми, кто хуже них по социальному сравнению. В результате сравнения возникает повышение удовлетворенности жизнью и самовосприятия здоровья. Уменьшение самооценки здоровья приводит пожилых людей к более широкому использованию социального сравнения, чтобы повысить «физическое Я», которое часто является буфером против отрицательных эффектов физических симптомов, влияющих на самооценку здоровья. Ф. Инфарна и Д. Герсторф показали, что среди пожилых людей, которые считают, что их здоровье лучше, чем у других людей их возраста, оценивали себя моложе своего возраста [12].

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Выводы

1. Эмоциональное здоровье в поздних возрастах понимается как отсутствие выраженных соматических жалоб, депрессии или тревоги, гибкость локуса контроля (преобладание внутреннего локуса контроля), наличие целей в жизни, адекватное самовосприятие возраста.

2. Хронологический возраст отражает, сколько лет прожито. Субъективный возраст показывает репрезентации человека о собственном возрасте, т. е. как человек себя ощущает. В связи с этим субъективный возраст имеет большее значение для оценки психологического здоровья человека, чем хронологический возраст.

3. Субъективный возраст, в основе которого лежат якорные и проксимальные репрезентации определяется качеством медицинской помощи, наличием работы, финансового благополучия, уровнем образования, состоянием физического и психического здоровья, стереотипами старения, наличием социальных контактов, доверительного лица, а также социальной ролью и общевозрастными, групповыми убеждениями.

4. В пожилом и старческом возрасте оценка субъективного возраста неоднородна. Можно наблюдать идентичную оценку своего хронологического возраста, тенденцию к его занижению или завышению.

5. Субъективный возраст связан с качеством жизни, состоянием здоровья, удовлетворенностью старостью в пожилом и старческом возрасте.

6. Оценка себя старше в пожилом и старческом возрасте связана с различными формами возрастных изменений и психосоциальных проблем, которые

могут способствовать хронизации болезней и развитию аффективных расстройств.

7. Произвольная идентификация пожилого человека с более молодым возрастом, с одной стороны, является копинг-стратегией, а с другой стороны — ресурсом т. е. защищает от деструктивного эффекта негативных стереотипов о старении и способствует формированию новых, гибких форм поведения.

Заключение

Субъективный возраст интегрирует биологические и социальные сигналы о старении. Принимая во внимание роль самооценки здоровья, наличие аффективных расстройств, субъективный возраст может быть понят как интегративный показатель процессов, которые участвуют в когнитивном и физическом функционировании. Это позволяет предположить, что субъективный возраст может способствовать поддержке здоровья и активности в поздних возрастах, поскольку он отражает биологические и социальные факторы.

С практической точки зрения, субъективная оценка возраста может быть полезным инструментом для раннего выявления лиц с повышенным риском неблагоприятных исходов старения с целью применения ранних стратегий профилактики и лечения, с целью воздействия на соматические, когнитивные и психологические компоненты здоровья. Негативная иллюзия возраста, т. е. оценка себя старше своего хронологического возраста, может быть перспективной мишенью для психотерапии, чтобы улучшить психологическое и физическое благополучие людей в пожилом и старческом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Руководство по геронтологии и гериатрии: в 4-х т. Том 1 / под ред. В.Н. Ярыгина, А.С. Мелентьева. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 720 с.
2. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст в контексте системно-субъектного подхода // Ученые записки Казанского университета. 2011. Т. 153. № 5. С. 89—100.
3. Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 10.
4. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст человека как предиктор жизнедеятельности // Психология человека и общества: научно-практические исследования / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабриной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 262—281.
5. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст и психологическое здоровье // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 257—280.
6. Barak B. Age identity: A cross-cultural global approach // International Journal of Behavioral Development. 2009. Vol. 33. № 1. P. 2—11. doi: 10.1177/0165025408099485
7. Barak B., Stern B. Subjective age correlates: A research note // The Gerontologist. 1986. Vol. 26. P. 571—578. doi: 10.1093/geront/26.5.571
8. Bergland A., Nicolaisen M. Predictors of subjective age in people aged 40—79 years: a five-year follow-up study. The impact of mastery, mental and physical health // Aging & Mental Health. 2014. Vol. 18. № 5. P. 653—661. doi: 10.1080/13607863.2013.869545
9. Brown J. The self. N.Y.: Psychology press, 2014. 368 p.
10. Eibach R.P., Mock S.E. Having a senior moment: Induced aging phenomenology, subjective age, and susceptibility to ageist stereotypes // Journal of Experimental Social Psychology. 2010. Vol. 46. № 4. P. 643—649. doi: 10.1016/j.jesp.2010.03.002

11. *Gana K., Alaphilippe D.* Positive illusions and mental and physical health in later life // *Aging and Mental Health*. 2004. Vol. 8. № 1. P. 58—64. doi: 10.1081/13607860310001613347
12. *Infurna F.J., Gerstorf D.* The nature and cross-domain correlates of subjective age in the oldest-old: Evidence from the OCTO study // *Psychology and Aging*. 2010. Vol. 25. № 2. P. 470—476. doi: 10.1037/a0017979
13. *Iwamasa G.Y., Iwasaki M.* A new multidimensional model of successful aging: perceptions of Japanese American older adults // *Journal of Cross-Cultural Gerontology*. 2011. Vol. 26. № 3. P. 261—278. doi: 10.1007/s10823-011-9147-9
14. *Kastenbaum R., Derbin V.* The ages of me: toward personal and interpersonal definitions of functional aging // *Aging and human development*. 1972. Vol. 3. № 2. P. 197—211. doi: 10.2190/TUJR-WTXK-866Q-8QU7
15. *Keyes C.L., Westerhof G.J.* Chronological and subjective age differences in flourishing mental health and major depressive episode // *Aging Ment Health*. 2012. Vol. 16. № 1. P. 67—74. doi: 10.1080/13607863.2011.596811
16. *Kleinspehn-Ammerlahn A., Kotter-Grühn D.* Self-perceptions of age: Do subjective age and satisfaction with aging change during old age? // *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 2008. Vol. 63. № 6. P. 377—385.
17. *Kotter-Grühn D., Hess T.M.* The impact of age stereotypes on self-perceptions of aging across the adult lifespan // *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 2012. Vol. 67. № 5. P. 563—571. doi: 10.1093/geronb/gbr150
18. *Levy B.R.* Stereotype embodiment: A psychosocial approach to aging // *Current Directions in Psychological Science*. 2009. Vol. 18. № 6. P. 332—336. doi: 10.1111/j.1467-8721.2009.01662.x
19. *Markides K.S., Boldt J.S.* Change in subjective age among the elderly // *Gerontology*. 1983. Vol. 23. №4. P. 422—427. doi: 10.3758/BF03193996
20. *Montepare J.M.* Actual and subjective age-related differences in women's attitudes toward their bodies across the lifespan // *Journal of Adult Development*. 1996. Vol. 3. № 3. P. 171—182.
21. *Montepare J.M.* Subjective age: Toward a guiding lifespan framework // *International Journal of Behavioral Development*. 2009. Vol. 33. № 1. P. 42—46. doi: 10.1177/0165025408095551
22. *Stephan Y., Chalabaev A.* Feeling younger, being stronger: an experimental study of subjective age and physical functioning among older adults // *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 2013. Vol. 68. №1. P. 1—7. doi: 10.1093/geronb/gbs037
23. *Staats S., Heaphy K.* Subjective age and health perceptions of older persons: Maintaining the youthful bias in sickness and in health. *International Journal of Aging and Human Development*. 1993. Vol. 37. № 3. P. 191—203. doi: 10.2190/373B-PJ6U-DWAA-4K03
24. *Stephan Y., Sutin A.R.* How Old Do You Feel? The Role of Age Discrimination and Biological Aging in Subjective Age // *PLoS ONE*. 2015. Vol. 10. №3. P. 1—12. doi: 10.1371/journal.pone.0119293
25. *Taylor S.E., Brown J.D.* Positive Illusions and Well-Being Revisited Separating Fact From Fiction // *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 116. №.1. P. 21—27. doi: 10.1037/0033-2909.116.1.21
26. *Terpstra T.L., Plawecki H.M.* As young as you feel: age identification among the elderly // *Journal of gerontological nursing*. 1989. Vol. 15. № 12. P. 4—10. doi: 10.3928/0098-9134-19891201-04
27. *Teuscher U.* Subjective age bias: A motivational and information processing approach // *International Journal of Behavioral Development*. 2009. Vol. 33. № 1. P. 22—31. doi: 10.1177/0165025408099487
28. *Uotinen V., Rantanen T.* Change in subjective age among older people over an eight-year follow up: Getting older and feeling younger? // *Experimental Age Research*. 2006. Vol. 32. № 4. P. 381—393. doi: 10.1080/03610730600875759
29. *Westerhof G.J., Barrett A.E.* Age identity and subjective well-being: A comparison of the United States and Germany // *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 2005. Vol. 60. №3. P. 129—136. doi: 10.1093/geronb/60.3.S129

The Subjective Age As a Predictor of Vital Functions of Elder People

Melehin A.I.,

*post graduate student of the laboratory of developmental psychology, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
clinmelehin@yandex.ru*

Sergienko E.A.,

doctor of psychological sciences, professor, head of the laboratory of developmental psychology, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, the laboratory of developmental psychology

The article is devoted to the description of the theoretical and empirical potential of the category of subjective age which is necessary to understand the ways of improvements in subjective well-being of elderly patients. The article particularizes the concept of subjective age and its contrast to the chronological age. It introduces the concept of positive and negative illusion of age. The article presents the system of mental representations which provides an assessment of one's own age. Reviews of foreign studies have shown that elderly and old patients' scores of their subjective ages vary. It is possible to observe an identical assessment of participants' chronological age, but also the tendency for its understatement or overstatement. It is shown that a subjective rating of the age can be a useful tool for the early identification of persons with an increased risk of adverse outcomes of aging with a view to the application of early prevention and treatment strategies that affect the various components of health.

Keywords: subjective age, age, chronological age, subjective well-being, emotional health, elderly age, old age.

REFERENCES

1. Rukovodstvo po gerontologii i geriatrii: V 4 t. T. 1. [Manual of Geriatrics and Gerontology: In 4 vol. Vol. 1.] V.N. Yarygina, A.S. Melent'eva (eds). Moscow: GEOTAR-Media, 2010. 720 p. (In Russ.).
2. Sergienko E.A. Sub"ektivnyi vozrast v kontekste sistemno-sub"ektnogo podkhoda [Subjective Age in Terms of the System-Subject Approach]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta [Proceedings of Kazan University]*, 2011, vol 153, no. 5, pp. 89—100. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Sergienko E.A. Sub"ektivnyi i khronologicheskii vozrast cheloveka [Subjective and chronological human age]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psikhologicheskie Issledovaniya]*, 2013, vol. 6, no. 30, pp. 10. (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Sergienko E.A. Sub"ektivnyi vozrast cheloveka kak prediktor zhiznedeyatel'nosti [Subjective person's age as a predictor of life]. *Psikhologiya cheloveka i obshchestva: nauchno-prakticheskie issledovaniya [The psychology of man and society: theoretical and practical studies]*. A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko, N.V. Tarabrinoi (eds). M.: Publ. "Institute of psychology Russian academy of sciences", 2015. pp. 262—281. (In Russ.).
5. Sergienko E.A. Sub"ektivnyi vozrast i psikhologicheskoe zdorov'e [Subjective age and psychological health of the person]. *Psikhologicheskoe zdorov'e lichnosti i dukhovno-nravstvennyye problemy sovremennogo rossiiskogo obshchestva [Psychological health and spiritual and moral problems of contemporary Russian society]*. A.L. Zhuravlev, M.I. Volovikova, T.V. Galkina (eds.). M.: Publ. "Institute of psychology Russian academy of sciences", 2014, pp. 257—280. (In Russ.).
6. Barak B. Age identity: A cross-cultural global approach. *International Journal of Behavioral Development*, 2009. vol. 33, no. 1, pp. 2—11. doi: 10.1177/0165025408099485
7. Barak B., Stern B. Subjective age correlates: A research note. *The Gerontologist*, 1986, vol. 26, no. 5, pp. 571—578. doi: 10.1093/geront/26.5.571
8. Bergland A., Nicolaisen M. Predictors of subjective age in people aged 40—79 years: a five-year follow-up study. The impact of mastery, mental and physical health. *Aging & Mental Health*, 2014, vol. 18, no. 5, pp. 653—661. doi: 10.1080/13607863.2013.869545
9. Brown J. The self. N.Y.: Psychology press, 2014. 368 p.
10. Eibach R.P., Mock S.E. Having a senior moment: Induced aging phenomenology, subjective age, and susceptibility to ageist stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2010, vol. 46, no. 4. pp.643—649. doi: 10.1016/j.jesp.2010.03.002
11. Gana K., Alaphilippe D. Positive illusions and mental and physical health in later life. *Aging and Mental Health*, 2004, vol. 8, no. 1, pp. 58—64. doi: 10.1081/13607860310001613347
12. Infurna F.J., Gerstorf D. The nature and cross-domain correlates of subjective age in the oldest-old: Evidence from the OCTO study. *Psychology and Aging*, 2010, vol. 25, no. 2, pp. 470—476. doi: 10.1037/a0017979
13. Iwamasa G.Y, Iwasaki M. A new multidimensional model of successful aging: perceptions of Japanese American older adults. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 2011, vol. 26, no. 3, pp. 261—278. doi: 10.1007/s10823-011-9147-9

14. Kastenbaum R., Derbin V. The ages of me: toward personal and interpersonal definitions of functional aging. *Aging and human development*, 1972, vol. 3, no. 2, pp. 197—211. doi: 10.2190/TUJR-WTXK-866Q-8QU7
15. Keyes C.L., Westerhof G.J. Chronological and subjective age differences in flourishing mental health and major depressive episode. *Aging Ment Health*, 2012, vol. 16, no. 1, pp. 67—74. doi: 10.1080/13607863.2011.596811
16. Kleinspehn-Ammerlahn A., Kotter-Grühn D. Self-perceptions of age: Do subjective age and satisfaction with aging change during old age? *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 2008, vol. 63, no. 6, pp. 377—385.
17. Kotter-Grühn D., Hess T.M. The impact of age stereotypes on self-perceptions of aging across the adult lifespan. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2012, vol. 67, no. 5, pp. 563—571. doi: 10.1093/geronb/gbr150
18. Levy B.R. Stereotype embodiment: A psychosocial approach to aging. *Current Directions in Psychological Science*, 2009, vol. 18, no.6, pp. 332—336. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01662.x>
19. Markides K.S., Boldt J.S. Change in subjective age among the elderly. *Gerontology*, 1983, vol. 23, no. 4, pp. 422—427. doi: 10.3758/BF03193996
20. Montepare J.M. Actual and subjective age-related differences in women's attitudes toward their bodies across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 1996, vol. 3, no 3, pp. 171—182.
21. Montepare J.M. Subjective age: Toward a guiding lifespan framework. *International Journal of Behavioral Development*, 2009, vol. 33, no. 1, pp. 42—46. doi: 10.1177/0165025408095551
22. Stephan Y., Chalabaev A. Feeling younger, being stronger: an experimental study of subjective age and physical functioning among older adults. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2013, vol. 68, no. 1, pp. 1—7. doi: 10.1093/geronb/gbs037
23. Staats S., Heaphy K. Subjective age and health perceptions of older persons: Maintaining the youthful bias in sickness and in health. *International Journal of Aging and Human Development*, 1993, vol. 37, no 3, pp. 191—203. doi: 10.2190/373B-PJ6U-DWAA-4K03
24. Stephan Y., Sutin A.R. How Old Do You Feel? The Role of Age Discrimination and Biological Aging in Subjective Age. *PLoS ONE*, 2015, vol. 10, no. 3, pp. 1—12. doi: 10.1371/journal.pone.0119293
25. Taylor S.E. Brown J.D. Positive Illusions and Well-Being Revisited Separating Fact From Fiction. *Psychological Bulletin*, 1994, vol. 116, no.1, pp. 21—27. doi: 10.1037/0033-2909.116.1.21
26. Terpstra T.L., Plawecki H.M. As young as you feel: age identification among the elderly. *Journal of gerontological nursing*, 1989, vol. 15, no. 12, pp. 4—10. doi: 10.3928/0098-9134-19891201-04
27. Teuscher U. Subjective age bias: A motivational and information processing approach. *International Journal of Behavioral Development*, 2009, vol. 33, no. 1, pp. 22—31. doi: 10.1177/0165025408099487
28. Uotinen V., Rantanen T. Change in subjective age among older people over an eight-year follow up: Getting older and feeling younger? *Experimental Age Research*, 2006, vol. 32, no. 4, pp. 381—393. doi: 10.1080/03610730600875759
- Westerhof G.J., Barrett A.E. Age identity and subjective well-being: A comparison of the United States and Germany. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2005, vol. 60, no. 3, pp. 129—136. doi: 10.1093/geronb/60.3.S129

Игры и творчество

Олофссон Б.К.,

*преподаватель факультета изучения детей и молодежи Стокгольмского института образования,
стокгольм, Швеция*

Перевод с английского

Ермолова Т.В.,

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии,
профессор кафедры зарубежной и русской филологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
yermolova@mail.ru*

По мнению автора, участие ребенка в символической игре меняет состояние его ума и вводит его в своего рода легкий гипнотический транс. Взгляд ребенка обращается внутрь себя и становится интроспективным, что позволяет ему защитить свое внутреннее пространство от окружающей его в этот момент реальности. Дети легко контролируют процесс перехода в игровое состояние и выхода из него и отлично понимают, что ничего магического в игре с ними не происходит. В то же время они испытывают острую потребность в такого рода игровой защите своего внутреннего мира, в котором реальность творчески преобразуется ими в нечто иное, имеющее строго индивидуальное значение для каждого отдельного ребенка и поэтому крайне ценное для него и безусловно необходимое для его личностного развития.

Ключевые слова: игра, творчество, доступ к множественным мирам, игровой сигнал, игровой настрой.

Для цитаты:

Олофссон Б.К. Игры и творчество [Электронный ресурс] / пер. Т.В. Ермоловой // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 15—23. doi: 10.17759/jmfp.2015040302

For citation:

Olofsson B.K. Play and the Creative Arts [Elektronnyi resurs] T.V. Yermolova, trans. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 3, pp. 15—23. doi: 10.17759/jmfp.2015040302 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Суть игры

Играть — значит превращать реальность в нечто иное. Многие видят в этой способности преобразовывать и превращать одно в другое основы интеллектуальной деятельности человека. Обобщая свой опыт, люди делают его доступным для других, иногда доводя его до уровня универсального знания, например, ученый может превратить систематизированные данные в теорию. Когда дети играют, эта трансформация происходит ежеминутно, при этом внутренние представления детей преобладают над объективными внешними условиями. Стоит им представить что-то, и они легко принимают воображаемое за существующее или происходящее на самом деле.

Когда дети участвуют в символической игре, вовлекающей их в целый ряд преобразований, целиком меняется состояние их души, и они впадают в то, что можно назвать своего рода легким гипнотическим трансом. Часто их взгляд обращается внутрь себя, становится интроспективным, чтобы защитить свое внутреннее представление и создаваемые ими образы от чрезмерного вторжения и навязчивого присутствия

*«Никогда не препятствуйте доступу детей
к множеству создаваемых ими миров».*

реальности. Теперь их внутренние образы решают, как интерпретировать действия, события и переживания. Дети контролируют процесс трансформации и понимают, что ничего магического с ними не происходит.

Мадлен (4.7) играет в больницу и выступает в роли врача-рентгенолога. Она «делает рентген» своей маме, вынимает книгу рассказов и подносит ее к лампе, как будто рассматривает рентгеновский снимок, прежде чем сделать заключение. При этом она полностью игнорирует реальную картинку в книге, на которой изображены играющие котята.

Внутренне игра — это психическая установка, переживаемая как определенное чувство или особое состояние ума. В интервью с «Дагенс Нитер» (самая известная ежедневная газета Швеции), две пенсионерки рассказали, что когда они сидят на террасе культурного центра, они «притворяются, что находятся в Париже». И это меняет все вокруг.

Со стороны иногда трудно сказать с определенностью, является ли то, что мы видим, игрой или реальностью. Часто игра кажется просто поводом пошуметь (изображение скачущих лошадей), дракой (игра в

кучу-малу), или странностью, когда мы видим кого-то сидящего с ложкой возле уха вместо телефона и говорящего с кем-то невидимым. Но как только мы получаем достоверный сигнал, что видимое нами — игра, оно обретает всю полноту смыслов.

В защищенном игрой действии царит гармония, а все процессы протекают гладко и быстро, однако это не обязательно говорит о том, что содержание игры само по себе гармонично. Напротив, игра часто строится на устрашающих событиях, на агрессии, угрозах, опасениях и страхах — но целиком внутри защитных рамок игры. Гармония царит в сознании играющего или между ним и его игровым партнером, хотя и здесь встает вопрос о правилах игры, явных или имплицитных, и их соблюдении. В игре «куча-мала» один игрок способен лишь на мгновение ощутить свое превосходство над другим и строгих правил игры нет. Если кто-то затевает игру «в школу», то в ней все должно происходить, как в школе. И здесь мнения играющих могут различаться. Происходит разрушение гармонии.

Например, две девочки играют в посещение детской поликлиники. Одна из них изображает врача и предлагает своей подруге, держащей на руках куклу («ребенка»), раздеть ее и положить на пеленальный столик. Девочка, изображающая маму, явно не имеет опыта посещения детской поликлиники. Она неожиданно говорит «приятным голосом»: «Я приготовлю Вам кофе». Игра прерывается. Девочка-«врач» гневно отвечает: «Нет, не приготовишь, это детская поликлиника, здесь не варят кофе».

Насколько ролевая игра будет натуралистичной, зависит от уровня развития играющих и от того, как много они знают о том, во что играют.

Когда дети играют в игру с правилами, для сохранения гармонии необходимо соблюдение этих правил. Любое нарушение правил прерывает игру. Гармония может быть нарушена также любым выражением недовольства в распределении ролей или спором о содержании игры, который может закончиться словами «тогда я больше не играю».

Дети демонстрируют невероятную устойчивость в сохранении игрового действия после прерывания игры, связанного с поиском дополнительных игровых предметов или их установки. Они легко выходят из игры и также легко возвращаются в игровое состояние. Если внимательно прислушаться к их разговорам, то легко понять, в какой момент их общение является игровым, и в какой — это реальное общение.

В игре человек покидает реальность и уходит в воображаемый мир. В этом мире невозможно одновременно быть внутри него и за его пределами. Игра требует полной самоотдачи. Играть — значит забыть себя. Дети позволяют игре полностью захватить себя. Они не видят и не слышат ничего вокруг. Для них существуют только их внутренние образы и трансформации, вызываемые ими.

Однако чтобы полностью отдаться игре, ребенку необходимо чувствовать себя в полной безопасности.

Если он боится, что подвергнется нападению или что уйдет мама, он будет настороже и не сможет это сделать. С некоторыми сверстниками ребенок чувствует себя в безопасности и может участвовать даже в жесткой и конкурентной игре с ними, просто потому что он знает своих товарищей и уверен, что они никогда не будут демонстрировать свое превосходство над ним, винить его за промахи или стыдить. С другими, которые не придерживаются правил игры, даже простейшая игра может показаться ребенку опасной и изобилующей ловушками, и он не осмелится присоединиться к ней.

Еще одним качеством игры является отсутствие в ней временных границ. Игра длится бесконечно и проходит в мгновение ока. Сто миль легко преодолеваются с помощью сапогов-скороходов, а год сжимается до секунды. Игра не является подготовкой к тому, что может произойти завтра. Она вне времени, она здесь и сейчас. Средневековые философы называли ее «маленькой вечностью Бога». Дети обладают искусством жить в настоящем. В то же время игра протекает «там» и «потом», вдали от «здесь» или «сейчас». Это как волшебство. Игра сама по себе является вознаграждением. Она не ждет ни славы, ни аплодисментов, ни восторженных возгласов: «Как прекрасно вы играете!» С другой стороны, детям, чтобы начать игру, иногда необходимо поощрение, разрешение продолжать ее в том виде, как она сложилась, помощь с воплощением каких-то ролей, иногда участие взрослого, а также предложения по ее развитию, реквизиты и знаки уважения со стороны взрослых к игре.

Колыбель игры

Каждый ребенок рождается с врожденной способности играть. Но так же, как взрослый разговаривает с ребенком и слушает его, чтобы научить потенциально способного к речи ребенка говорить, он должен играть с ребенком, активно вовлекать его в фантастический мир игры.

В окружении, где игра ребенка поощряется, а его воображение находит понимание и поддержку, его игровые действия становятся все более сложными и разнообразными. Наивысшим уровнем игры является ролевая игра. Она может стать столь же сложной, как и сама жизнь. Дети школьного возраста могут надолго сохранять игровую активность, если окружающие не прервут ее и не заставят ребенка преждевременно повзрослеть.

Чтобы быть способным играть, ребенок должен понять, что такое игра. Игра, хотя и кажется возникающей сама по себе, тем не менее вызывается к жизни со стороны. Ребенок должен научиться распознавать игровые сигналы и понимать ее двоякость, т. е. различать, что может произойти в реальной жизни, а что — только в игре. Ребенок должен приобрести опыт игрового состояния и иметь возможность входить в него: дети, которые умеют хорошо играть, способны делать это в любых мыслимых обстоятельствах.

Например, телеоператор, снимавший игру двух девочек, был поражен той легкостью, с которой под прицелом видеокамер, в окружении дуговых ламп и микрофонов, висящих над их головами, они с полной самоотдачей играли в кукольный домик и вели разговор от лица сразу нескольких персонажей, каждый из которых разговаривал «своим» голосом.

Главным условием для игры и ее развития является поддержание гармонии. Обычно это не проблема, когда ребенок играет сам с собой.

Э. Эрикссон называл игру в одиночку «микросферой» и считал ее «незаменимой гаванью, обеспечивающей капитальный ремонт разрушенных эмоций после тяжелого плавания по социальным морям». Ребенку, чтобы иметь возможность играть с другими детьми, необходимо уметь координировать свои замыслы и желания с запросами других, а это не всегда просто. Но иногда ребенок находит родственную душу, и тогда его игра с партнером складывается удачно, длится долго и не прерывается никакими конфликтами.

Чтобы осмелиться начать игру, ребенок должен чувствовать себя в безопасности. Если ему приходится быть бдительным, он не сможет отдаться игре полностью. Гармонию игры разрушают борьба за власть, авторитарные отношения, запугивание и неравенство. Чтобы поддерживать гармонию в игре, дети должны придерживаться ее социальных правил: взаимопонимание, взаимность и очередность. С этими социальными правилами они, как правило, знакомятся ранее, сначала в играх с взрослыми, а затем оттачивают их в играх со сверстниками.

Взаимопонимание в игре подразумевает, что ребенок умеет считывать игровые сигналы и понимает смысл того, что выступает содержанием игры. Озабоченный чем-то ребенок получит удовольствия от игры не больше, чем взрослый, которому предложили поиграть в прятки в тот момент, когда он бежит к автобусу.

Взаимность в игре подразумевает, что оба партнера по игре находятся в равном положении, независимо от возраста и физических возможностей. В этом случае их совместная игра развивается в ходе игрового взаимодействия. Дети, хорошо умеющие играть, инстинктивно приспосабливаются к возможностям младшего партнера, чтобы не разрушить игру.

В дошкольном центре Джон (9) играет с Дэвидом, которому едва исполнилось 2 года. Они устроили шутиливую борьбу на ковре. Они смеются, и время от времени издают возгласы: «Ой-ой» или «Помогите!». Игра завершается тем, что маленький Дэвид оказывается победителем, сидящим верхом на Джоне как Маугли на Балу. Целью этой игры была не победа, а просто приятная для обоих возня на ковре. Джон добровольно отказался от демонстрации своего физического превосходства над Дэвидом и позволил победить себя.

Очередность в игре означает, что дети по очереди получают право инициировать игру и назначать игровые правила. В этом случае игра приобретает вид диалога между двумя равными партнерами.

Джозефина (6,4) изображает кукольный театр, спрятавшись за креслом. Она использует бумажных кукол, которых сама нарисовала, вырезала из бумаги и прикрепила к ершику для чистки труб. Она играет в игру, которую можно определить как «Семья с непослушным ребенком». В этой игре Андерс и малышка Мия играют во дворе в салочки. Раз за разом Андерс догоняет Мию. Она очень этим недовольна: «Тогда я не буду больше играть. Мама, мама, Андерс меня все время догоняет и не дает мне себя поймать». Дальше Джозефина говорит за маму: «Андерс, Мия еще маленькая, она не может бежать так же быстро, как ты. Ты должен ей позволить поймать себя, хотя бы раз. Тебе же 13 лет». Затем Джозефина говорит за Андерса: «Извини, я об этом не подумал».

Это говорит о том, что дети отлично понимают правила игры и необходимость передавать инициативу в игре партнеру.

Хотя игра является прямой противоположностью реальным достижениям, она формирует определенные умения и эти достижения вполне реальны. Игра также является полной противоположностью состязанию или спортивным соревнованиям. В конкурентных отношениях достижения являются главной целью и всегда приводят к появлению выигравшего и проигравшего, конечно если речь не идет об игре в спортивное соревнование с ролями выигравшего и проигравшего. Игра, в которой изображается футбольный матч, не нарушает гармонии игры, поскольку существует огромная разница между тем, чтобы изображать противников в игре и быть реальными соперниками в неигровой ситуации.

Игры, в которые дети играют на школьном дворе, в поле или в парке, редко бывают играми-соревнованиями. Детям также не нравится принимать чью-то сторону в игре. Они могут притворяться врагами, но все равно рассчитывают друг на друга, и это дает шанс каждому. Если у детей есть выбор, они никогда не выбирают такую, например, игру, как лапта, с выраженным соревновательным компонентом и выявлением победителя. Они любят игры, в которых они могут выступать в роли «хорошего парня» и спасти кого-то от неминуемого несчастья. Игры, в которых есть победители и проигравшие, часто оставляют горечь во рту и даже могут привести к издевательствам или ощущению собственной неполноценности. Дети избегают таких игр. То, что они хотят на самом деле, — это волнительное ощущение воображаемой опасности. Они мысленно избегают опасности, принимают необходимые меры предосторожности, рискуют, держатся вместе перед лицом врага, спасают пленных и т. д. Если их «осадили» или поймали, то это только вызывает смех. В конце концов, это всего лишь игра! Всегда есть возможность сказать: «Теперь моя очередь» и поменять позицию: из того, кому угрожают, стать тем, кто угрожает. В таких играх не нужен судья. Цель такой игры не в том, чтобы выиграть, а в том, чтобы она длилась как можно дольше. Дети, хорошо умеющие играть, идут на любые уступки и принимают компромиссные решения, лишь бы игра продолжалась.

Еще одной предпосылкой для овладения игрой является знание «языка» игры, который определяется игровым кодом, свойственным культуре, например, понимание того, что слова «варись, варись», сказанные определенным голосом, означают, что «я варю зелье», значит «я ведьма, которая варит зелье, и ты можешь присоединиться», т. е., «мы можем играть в то, что мы ведьмы». Знание игрового кода дает возможность играть роль и понимать, в чем состоит роль партнера, а также понимать логику необходимых преобразований во время игры (например, что должно следовать после слов «нужна операция», или «введите больному снотворное» — во время игры в больницу).

Ролевою игрою легко разрушить. Она основана на внутренних представлениях и обычно слабо отражает реалии окружающей действительности. Даже с учетом того, что некоторые дети способны играть практически в любом месте, большинство нуждаются в спокойной и тихой обстановке для того, чтобы быть в состоянии сохранять игровой настрой, ролевое поведение в игре и игровые трансформации.

Абсолютная свобода существует исключительно внутри самого индивида. Все другие проявления свободы не абсолютны. Иногда я и сама задаю себе вопрос, какая реальность является объективной — та, в которой я существую физически, или та, в которую я мысленно себя помещаю? «Мои мысли — мое царство». Невероятно, насколько легко в этом царстве быть в нескольких местах одновременно, без малейшего страха заблудиться! Никогда не препятствуйте доступу детей к множеству создаваемых ими миров. Напротив, помогите им в этом!

ИГРА И ИСКУССТВО

Языки символов

Мы, люди, владеем несколькими символическими языками, которые помогают нам в наших неустанных попытках привнести смысл и порядок в окружающий нас хаос, сделать его «своим миром». Одним из способов добиться этого является называние разных его составляющих и выделение их в категории по тем или иным признакам. Это позволяет нам управлять окружающим нас миром, влиять на него и предсказывать последствия своего влияния.

Из всех этих языков речь, помогающая нам общаться, формулировать наши мысли и наблюдения, представляется наиболее важной. Но помимо речи есть символические языки игры, музыки, танца и движения, математики и физики, и т. д., а также язык двух- или трехмерного изображения. Часто мы выражаем себя, комбинируя эти символические системы.

Ребенок выражает себя на любом доступном для него языке. Даже в первый год жизни он начинает понимать песни, игры и разговоры и делает свои первые попытки самовыражения с их помощью. Игра и речь являются языками, имеющими общие корни.

Они возникают в жизни ребенка одновременно, однако игра с самого начала проявляет себя более отчетливо. На протяжении всего дошкольного возраста дети гораздо полнее, точнее и образнее выражают себя в игре, а не в речи. Языки игры, речи и двух- или трехмерных изображений образуют семью, члены которой тесно связаны между собой. Дети говорят во время игры («теперь ты большая сестра»), используют слова вместо действия («все, я починил» — когда они играют в ремонт автомобиля) и действия вместо слов (когда они воплощают в поведении то, что вообразили себе минуту назад, например, двигаются, припадая на ногу как раненный полицейский). Они создают игровую среду (строят хижинки, которые становятся их домом) и делают вид, что находятся в других странах, в которых они никогда не были («пойдем в джунгли и посмотрим на слонов, на Хатхи и других», когда разыгрывают сюжеты из «Книги джунглей» Р. Кипплинга).

Игра и речь входят в мир ребенка в процессе его общения со взрослым. Именно взрослый человек объясняет ребенку, что такое игра и учит его играть. Именно здесь, в общении с взрослым, возникают все символические языки ребенка. Я твердо убеждена, что игра является основой для развития таких видов искусств, как литература, поэзия, театр, кино и мыльная опера, она имеет прямое отношение к живописи, скульптуре и архитектуре. Я уверена, что игра и творчество, а также способность ценить живопись, театр и литературу, опираются на одни и те же символические элементы.

Пытаясь понять, насколько опыт детской игры важен для взрослой литературы и других видов искусства, можно попробовать обратиться к точке зрения ребенка и попытаться проникнуть в особенности переживания им игровой ситуации, а потом сопоставить его с отношением к произведению искусства у взрослого человека. Взгляд с позиции ребенка и выявление сходства его реакций с образом мышления, чувствами и действиями взрослого помогает одновременно понять, что является обязательным условием игры и что лежит в основе нашего понимания искусства и способности наслаждаться им.

Разговор

Взрослые испытывают острую потребность в выражении своих чувств и переживаний. Когда с нами происходит что-то ужасное, возможность высказаться об этом имеет решающее значение для нашего душевного равновесия. Именно поэтому государственные железные дороги Швеции, полиция и метрополитен Стокгольма используют так называемые «Группы по работе с людьми, получившими психологические травмы», чья работа заключается в предоставлении психологической поддержки жертвам аварии, осуществляемой в виде обсуждения испытываемых ими переживаний. Дети иногда тоже проходят через страшные испытания. Не меньше, чем взрослые, они испытывают необходимость в такой помощи, даже если они не

владеют речью в нужном объеме. В этом случае они обыгрывают свои переживания.

Джозл (2.6) поскользнулся на полу в кухне, упал на стул и ударился ртом так сильно, что загнал передний зуб в десну. Его доставили на такси в Институт стоматологии и сделали рентген. Все выглядело ужасно: боль, разбитые губы. На время ему даже запретили есть. Рано утром мама услышала, что он возится на кухне и открывает один из ящиков стола. Он возвращается в комнату со штопором, картофелечисткой и кухонными щипцами. «Взрослым» голосом стоматолога он говорит: «Открой рот шире, я просто взгляну на твой зуб». Мама подыгрывает Джозлу: «Нет, я не хочу. Будет больно». «Нет, не будет. Через минуту все будет в порядке», — уговаривает маму Джозл, приблизив к ее рту сначала штопор, а потом картофелечистку и щипцы. При этом он продолжает повторять: «Я не сделаю тебе больно, через минуту все будет в порядке».

С помощью символов, метафор и аналогий дети часто маскируют свой неприятный опыт так, что его бывает сложно узнать. Они притворяются, что боятся львов, пираний или растений-людоедов, опасаясь на самом деле чего-то другого. Играя в «семью», они поворачивают тревожащую их проблему под разными углами, становясь в игре то «папой», то «мамой», то «ребенком». Поэты тоже часто прибегают к метафоре как к волшебной палочке, материализующей образы воображения. Подобно поэтам, дети эксплуатируют этот прием объективации реальности «понарошку» как средство осознания того, что их страшит или остается для них непонятным.

Доверительная беседа с ребенком возможна в тех же условиях, что и игра: они должны чувствовать себя в безопасности, быть уверенными в партнере и в гармоничности их отношений, которые обеспечивают взаимопонимание, взаимность и очередность. Согласно мнению многих исследователей, психотерапия возможна только в ситуации, когда в игру в одинаковой мере вовлечены оба игрока. Более того, некоторые терапевты используют в своей практике такие приемы, как визуализация внутренних образов, что усиливает сходство их практики с игрой. Когда игровые объекты представлены в воображении, психологические проблемы в игровой форме трансформируются в драмы и трагедии, а иногда принимают форму комедии.

Поэзия и литература

Ролевая игра — это всегда разворачивающаяся история. Ее действие определяется идеей, берущей начало в прошлом, поэтому и повествование в игре, как правило, ведется в прошедшем времени: «Затем я пришел и взял вашу собаку. Мне разрешили» или «Да, вы там тоже были». Сочиняя историю, ребенок просто берет ряд происходивших с ним или придуманных событий и извлекает из них несколько не всегда даже связанных между собой происшествий, обогащает их вымышленными страхами, придает им юмористическое или драматическое звучание. Это позволяет ему

придать значимость своей жизни и ощутить свою способность контролировать ее. У взрослых это часто происходит во внутреннем плане и имеет форму внутреннего диалога, тогда как у детей это происходит в форме игры. Игра отражает реальность, хотя отражение не всегда оказывается абсолютно реалистичным, скорее это отражение похоже на описание реальной жизни в художественной литературе, в которой неизбежны резкие переходы во времени, а также сокращения и упрощения за счет использования символов.

Когда детей просят прекратить игру, можно заметить, что они спешат завершить ее правдоподобным финалом или прервать на том месте, в котором она могла бы логично завершиться сама. Куклам спешно рассказывают оставшуюся часть истории, опуская при этом подробности, как если бы они листали книгу, пропуская целые главы, или нажимали на кнопку FF на видеопроекторе.

Игра и поэтический вымысел, чем они различаются? Разве это не одно и то же? Разве яркие внутренние образы и переплетение опыта, знаний и вымысла не являются одним и тем же единым творческим процессом? Мысль автора в процессе творчества и ребенка в ходе игры никогда не присутствует в полной мере «здесь» и «сейчас», а пребывает в некоем полугипнотическом трансе.

И автор произведения, и играющий ребенок нуждаются в уединении, поэтому автор уходит в свой кабинет, а ребенок ищет тихий уголок, где они могут избавиться от навязчивого давления реальности. Игра показывает нам, какой должна быть хорошая история. Завязка (в которой сосредоточены основные описания героев) переплетается с описательной частью (разыгрыванием ролей), близость с героем (перевоплощение и эмоциональная включенность) с отчужденностью («он умер»), точное копирование с юмористическим отношением (все как в настоящем романе).

Необходимость добиваться конкретного результата подавляет воображение как в игре, так и в поэзии. Игра, как и профессиональное сочинительство, требует самоотречения. По выражению Нобелевского лауреата Иосифа Бродского: «Никто не пишет стихи в надежде на бессмертную славу... Любой, кто пишет стихи, пишет их, потому что язык действует как суфлер в театре, он просто диктует вам следующую строку... и вы ничего не можете с этим поделать». Немногие из нас занимаются литературным творчеством профессионально. Но все мы способны мысленно сочинять сцены и проигрывать их в своем воображении.

Мы можем прочитать то, что написали другие. Благодаря нашему подготовленному игрой воображению набор печатных букв легко превращается в наши внутренние переживания, чувства и образы. Неожиданно для себя мы плачем, смеемся или замираем от волнения. Время от времени, отложив книгу, мы проигрываем в уме прочитанные сцены с точки зрения нашего собственного опыта. Исследования показали, что когда люди читают книги, смотрят фильмы или

ходят в театр, они активно участвуют в акте сотворчества, привнося в воспринимаемые произведения собственный опыт, зрелость, воображение и осознание текущих проблем. Это то же самое, что детская игра. Даже если дети играют вместе в одной комнате и одинаково соприкасаются с окружающей их реальностью, в дальнейшем, отвечая на вопросы, они будут отмечать разные аспекты игры и приводить противоречивые версии об условиях, в которых протекала игра.

Дети во время игры, так же как читающие взрослые, не любят, когда их отвлекают. Если нас постоянно отвлекать при чтении книги, мы, в конце концов, захлопнем ее с возгласом: «Черт с ней! Я не могу следить за событиями в такой обстановке!» То же самое испытывают дети. Не успевают они глубоко погрузиться в игру, как приходят взрослые и вмешиваются в ее ход или даже полностью прерывают ее. Из лучших побуждений или по неосторожности мы предлагаем им другую деятельность, которая кажется нам в данный момент более важной (например, накормить ребенка), чем поощрение или поддержка их творчества в игре.

Театр и кино

Театр является еще одним способом участия в чужой игре. И именно благодаря способности, приобретенной в бесконечных собственных играх, мы легко входим в обстоятельства драматического произведения. Возмущенные, опьяневшие от счастья, улыбающиеся или ощущающие ком в горле, мы выходим в фойе театра и с трудом возвращаемся к прозаичным вещам, вроде поиска номерка, чтобы получить одежду в гардеробе.

Это потому, что нам создали условия абсолютного покоя в театре или кино, чтобы мы могли полностью, как дети, погрузиться в другой мир. Иногда этот мир может оказаться настолько ужасным, что мы вынуждены встать и уйти или мысленно обратиться к реальности и уговаривать себя: «в конце концов, это только игра! Только фильм!» Но чаще всего мы погружаемся в настолько чудесный мир, что мечтаем о том, чтобы это настроение длилось как можно дольше, и чувствуем раздражение, когда нас просят проанализировать это состояние и задать вопрос: «Ну и что вы думаете об этом?»

Дети пытаются защитить волшебный мир игры и ищут уединенного уголка для игры. Увы, дневные центры ухода за детьми предлагают все меньше таких уголков! Иногда кажется, что естественное желание детей уединиться для игры воспринимается как нежелательное, как будто ребенок не имеет права залечивать свои душевные раны в одиночной игре, или две подружки не вправе счесть удобным для игры местом темный закоулок под лестницей, в сушильной комнате или в туалете, где они могут спокойно играть.

Опишем случай, произошедший в одном из таких центров ухода за детьми.

Маленьких детей уложили спать, а дети постарше должны были слушать сказки. Но Питер (5.2) никак не может оторваться от игры в Дипло, он строит поезд. Он занят игрой и о чем-то разговаривает сам с собой. Его

окликает помощник воспитателя: «Иди сюда, Питер, мы будем читать сказки». Питер не обращает внимания на ее слова. После нескольких попыток привлечь его внимание она подходит к нему и хватает его за руку: «Мы будем читать сказки!» Почему мальчику не дали возможности остаться в своем мире и продолжить игру?»

А вот еще один пример, где ребенок использует эффект остановленного видео в качестве игровой метафоры. Восемилетний мальчик привык играть в своей комнате сразу после возвращения из школы домой. Однажды, когда мама позвала его ужинать, он, прежде чем покинуть комнату, в которой играл, нажал на воображаемую кнопку на обоях. «Что ты делаешь?» — спросила его мама. «Выключаю видео» — последовал ответ. Сразу после завершения ужина, он «включил» эту кнопку снова и продолжил игру с того места, на котором остановился.

К шести—семи годам дети приобретают довольно широкий кругозор, позволяющий им играть дни и ночи напролет на одну тему. Игровое действие развивается в собственной логике. Шведский поэт Томас Транстример описывает, как он однажды все лето играл в «Экспедицию в Африку». Изо дня в день он «шел» по бескрайним джунглям северо-восточной части Конго, где живут пигмеи. С ним «происходило» множество разных приключений, и сама игра занимала все его время. Лена Ларссон, известный дизайнер интерьеров, играла в игру под названием «квартиры». «Мы выкладывали из круглых камней план квартир на земле, использовали ветки для обозначения дверей, которые можно было открывать и закрывать. В наших «квартирах» были залы, кухни, гостиные и спальни. Мы посещали друг друга и пили «кофе с булочками» вместе. Любая крышка от картонной коробки легко превращалась в мебель и бытовые приборы». С тех пор она так и играет в «квартиры», только теперь уже в качестве профессионального дизайнера.

Созидание с помощью слова

Разговорный язык и игра тесно переплетены. С помощью речи дети создают события, обстоятельства и приключения с той же легкостью, с которой это делает Господь Бог. В конечном счете, игра — это и есть создание мира после слов: «Да будет свет». И только в игре этот свет легко возникает после сказанного слова. Вначале было Слово, и оно сотворило мир. С помощью слов дети создают окружающий мир, дома и космические корабли задолго до того, как смогут это делать в реальности. Они строят целые миры в тесных комнатах и населяют их, возможно, для того, чтобы в дальнейшем воплотить свои фантазии в жизнь.

Жозефина (4.3) и я, сидя на полу на матрасе, играем в путешествие на Луну. «Это займет у нас двенадцать дней», — говорит Жозефина, — «Сейчас ночь.» Мы ложимся с ней на матрас и притворяемся, что спим. Через минуту она садится и объявляет: «А теперь утро» — и это было утро первого дня. После воображаемого завтрака, который она размещает на двух подушках вместо подно-

сов, она как будто выходит на платформу и жестами изображает усердную работу на корабле. Затем снова наступает «ночь», а за ней «утро». И это утро второго дня. После второго завтрака, Жозефина явно начинает чувствовать, что 12-дневное путешествие на Луну немного утомительно, поскольку внезапно объявляет: «Мы уже на Луне». Осматриваясь на Луне, мы «замечаем» лунную принцессу. Жозефина садится передо мной и говорит: «А теперь давай я буду лунной принцессой». И она моментально ею становится. «А ты думай, что Жозефина сидит рядом с тобой», — говорит она мне, напуская на себя загадочный и застенчивый вид. Я прошу «все еще сидящую рядом со мной Жозефину» поприветствовать лунную принцессу.

Живопись и архитектура

Перед тем как дети начинают рисовать и моделировать, они учатся организовывать окружающий мир, раскладывая вещи художественно. Они раскладывают камешки на краю камина, отходят в сторону и говорят: «Вот так красиво». В песочнице они украшают песочные торты и «варят» суп из песка. Они украшают свои поделки цветами — сиренью, одуванчиками или цветками яблони. Они делают хижинки в высокой траве и строят дома среди кустарников. Авторы, которые сами удивляются тому, что написали, похожи на детей, которые сидя с красками, кистями или глиной, с удивлением обнаруживают, что изображенное ими «похоже на человека» или «на самолет» (две деревянные планки приклеенные крест накрест).

В своем интервью художница Карин Хартман, описывает свое собственное чувство глубокого удовлетворения, когда она в спецодежде стоит перед своими картинами, не в состоянии представить себе, как ей удалось нарисовать то, что она видит на своем холсте. Многие художники пытались описать, что нужно сделать для того, чтобы войти в это почти сакральное состояние ума. Мы отличаем его от игры, где внешнее действие — всего лишь выражение внутреннего представления, которое не было запланировано и которому просто позволили произойти. Это состояние нельзя прерывать ни у художника, ни у играющего ребенка, поскольку и в том и в другом случае это приводит к исчезновению вдохновения.

В игре, как и в творчестве, время останавливается. Все происходит «здесь и сейчас» и одновременно ни «здесь» и ни «сейчас». Игра, как и творческая работа, происходит где-то «там» и «тогда». В игре, как в творчестве, индивид пребывает в «блаженном состоянии, которое является источником неограниченной энергии». Дети играют в течение долгих часов, на ходу перехватывают какую-то еду и снова, час за часом, без усталости — точно художник в творческом полете — продолжают играть. Любой, кто думает, что игра это всего лишь несерьезное занятие, глубоко заблуждается. Игра требует творческого отношения и глубокой концентрации.

Игре, как и творчеству, свойственно самозабвение. Художнику в момент создания произведения необхо-

димо отречься на время от всего реального и от себя самого. Художники во всех отраслях искусства стремятся достичь определенного «игрового» состояния ума, в котором их «мозг оттаивает». Часто в этом глубоко интроспективном состоянии они прикрывают глаза, как ребенок в игре.

Мало кто из нас становится художником. Но многие из нас более или менее сознательно украшают свою домашнюю или рабочую среду. Многим из нас нравится смотреть на созданное другими людьми и пытаться понять произведение искусства. Помогают нам в этом имеющиеся у нас творческие и ассоциативные способности, приобретенные в игре, умение мысленно трансформировать объекты, а также чувствительность к нашему собственному внутреннему миру и внутреннему миру других людей, которая возникает в результате интенсивной ролевой игры. Созерцая произведение искусства, мы толкуем его, проецируя на него наши собственные представления, чувства и мысли. Таким образом, мы принимаем участие в его создании.

Когда дети создают что-то своими руками, они часто дополняют то, что они сделали, еще и другими поделками, которые необходимы для развития возникшего у них образа — как в игре. Их воображение редко бывает статичным.

Жозефина (7.3) просит, чтобы ей дали верхний срез спиленного ствола березы. Мгновенно это бревнышко становится Малышкой-Березкой. Она рисует ей глаза, рот и волосы и одевает ее в кружевное платье из упаковочной бумаги, вырезает ей золотую корону из фольги. Из шишки она делает собаку, привязывает ей поводок из красной шелковой ленты и строит поезд из спичечных коробков. Потом к поезду прикрепляется вата, изображающая дым, и раскрашенная галька, которая изображает пассажиров.

В прежние времена архитекторы черпали вдохновение в природе. Колоннады напоминали растущие вдоль аллеи деревья, а купола — лук или цветки колокольчика. Башни напоминали огромные стволы деревьев, с маленькими башенками похожими на ветви. Затем наступил век детских кубиков. Именно выросшие на развивающих игрушках (деревянных кубиках для постройки домов) дети привнесли в жизнь прямые линии новой архитектуры с ее геометрической прямолинейностью. После кубиков-кирпичей наступила эра Лего с его безграничными возможностями. И современные дома теперь тоже выглядят иначе. Доходит до смешного, поскольку некоторые дома кажутся прямой копией построенного из Лего детского домика.

Игра и творчество сотканы из одного материала

Я пыталась показать, почему игра является тем символическим языком, который расчищает путь другим символическим языкам, и как из детской игры возникает взрослая культура: поэзия, литература, театр, кино, живопись и архитектура.

Я также пыталась показать, что игра и творчество используют один и тот же символический язык и

имеют много общего между собой, а именно: трансформацию реальности, особое психическое состояние поглощенности, самозабвение, утрату чувства времени и удовлетворенность от самого творчества без поиска вознаграждения за сделанное. Из этого можно сделать вывод, что они возникают в идентичных условиях. Для своего развития им требуется поощрение и стимулирование, владение некоторыми правилами и приемами, время, возможность действовать в тишине и спокойствии, а главное, ощущение безопасности и свободы от требований к достижению. Педагоги должны постепенно избавляться от желания оценивать игровое поведение детей или комментировать его. Вместо этого они должны приучить себя поощрять творчество и ценить не то, что получилось в результате, а то, что творческий процесс имел место. Дети не нуждаются в нашей похвале или оценках, чтобы отдаваться игре полностью. Они делают это всегда. Потому что им это нравится.

Другое дело школа с ее требованиями к достижениям. В ней дети могут испытывать стыд потому, что слепленный ими горшок выглядит как серая чаша. В ней его могут освистать и опустить на низкий уровень успеваемости за неправильно взятую ноту на музыкальных занятиях. Многие после этого не рискуют петь всю свою оставшуюся жизнь, вспоминая насмешливые комментарии учителя музыки. Многие люди, делясь своими воспоминаниями о школе, рассказывают, что до сих пор с трудом считают в уме после первой плохой оценки по математике или ненавидят исторические романы после урока истории, когда ошиблись в дате и получили язвительное замечание от учителя. Но эстетические предметы — это другое дело. Они являются и должны быть теми языками, с помощью которых учащиеся могут выражать свою личность, создавать что-то по своему желанию, при этом также свободно, как они делают это в игре.

Почему дети играют?

Когда я спрашивала режиссеров: «Почему вы снимаете свои фильмы?», — некоторые из них испытывали замешательство и начинали философствовать об ощущаемой ими миссии просвещения или самореализации. Другие отвечали вопросом на вопрос: «А зачем я живу»? Думаю, что и многие дети не смогли бы ответить на вопрос, почему они играют. Но вот интересный ответ, который дал известный режиссер Ингмар Бергман: «Снимая кино, я как будто играю своими старыми игрушками, которые я достаю из коробки. Удивительно, что люди готовы платить мне за это!»

Книги Бригитты Кнутсдоттер Олофссон

1. Leka för att lära: Utveckling, kognition och kultur / L.E. Berg, A.C. Evaldsson, P. Gärdenfors, J. Ivarsson, E. Johansson., B.K. Olofsson et al. Stockholm: Studentlitteratur AB, 2009. 256 s.
2. Olofsson B.K. I lekens värld. Stockholm: Liber, 2003. 144 s.
3. Olofsson B.K. Lek för livet. Stockholm: Forsythia, 2015. 357 s.

Любой, кто способен выразить себя и знаком с несколькими символическими языками, истинно богат. Жизнь постоянно открывает новые горизонты, а наш опыт становится богаче. Ребенок в процессе игры, поэт, художник — все они представители невидимого внутреннего мира: иррационального элемента в нашей природе, который обогащает нас и влияет на наши идеи и ценности. Поэтому недопустимо, чтобы детям дошкольного возраста позволяли играть только тогда, когда ничего другого для них не запланировано взрослым, чтобы взрослые поворачивались к ним спиной во время игры, вместо того, чтобы поощрять и поддерживать ее.

Игра не возникает сама по себе, как и любой символический язык. Чем больше мы практикуемся в любом из символических языков, тем более бегло мы на нем разговариваем. У него нет верхнего предела. Дети рады, когда взрослые присоединяются к их игре, расширяют и обогащают их игру, или хотя бы просто воздерживаются от ненужного вмешательства и позволяют ей быть. Когда детей оставляют в покое, они быстрее осваивают законы игры и не демонстрируют ее примитивные и кратковременные образцы. Взрослому необходимо просто создать волшебный мир, в котором все возможно, и ребенок сразу же начинает играть. Есть одна вещь, в которой мы можем быть абсолютно уверены. Игра — это лучшее, что ребенок может делать.

Игра возникает в процессе общения младенца с матерью, поэтому игра изначально социальна по своей природе.

Область игры, которая представляет собой «потенциальное пространство» между мамой и ребенком, может быть большой или маленькой. Если ей позволить увеличиться, она будет интенсивно насыщаться тем, что позднее станет символическим языком поэзии, искусства, религии и научного творчества.

Для игры детям необходимо выучить определенные культурные коды, научиться распознавать игровые сигналы, понимать смысл трансформаций. Кроме того, детям необходимы умеющий играть взрослый и спокойная обстановка для игры. Это означает, что на игру можно влиять. В стимулирующей среде и с помощью взрослого, с которым ребенок чувствует себя в безопасности, ребенок приобретает инструмент, с помощью которого он может справиться со всеми трудностями жизни, расширить свои знания в любой области. Не в последнюю очередь это относится к детям с особенностями развития, заведомо беспокойным, с обедненными возможностями приобретения опыта культуры в игре.

Play and the Creative Arts

Olofsson B.K.,

ass professor at Stockholm Institute of Education Department of Child and Youth Studies, Stockholm, Sweden

Translated into Russian by

Yermolova T.V.,

*candidate of psychological sciences, professor of the department of Foreign and Russian Psychology,
Moscow State University of psychology and Education, Moscow, Russia,
ermolovatv@mgppu.ru*

The author's view is that the child's participation in pretence play changes the state of his mind, and plunge him into a kind of a light hypnotic trance. The child's view seems to become inward-looking, introspective, which allows him to protect his inner world from the surrounding reality. Children are easily controlling the process of transition into the playing state and coming back to reality and they are aware that nothing magical happens to them during the play. At the same time, they are in desperate need of this kind of game protection of their internal world in which reality is creatively transformed by them into something else that has a strictly individual value for each individual child, and therefore extremely valuable for him or her and absolutely necessary for the personal development.

Keywords: play, creative art, access to many words, play signal, playful attitude.

Books by Birgitta Knutsdotter Olofsson

1. Leka för att lära: Utveckling, kognition och kultur. L.E. Berg, A.C. Evaldsson, P. Gärdenfors, J. Ivarsson, E. Johansson., B.K. Olofsson et al. Stockholm: Studentlitteratur AB, 2009. 256 s.
2. *Olofsson B.K.* I lekens värld. Stockholm: Liber, 2003. 144 s.
3. *Olofsson B.K.* Lek för livet. Stockholm: Forsythia, 2015. 357 s.

Почему плачут младенцы: еще раз об эгоизме и альтруизме

Левит Л.З.,

*кандидат психологических наук, директор Центра психологического здоровья и образования, Минск, Беларусь,
leolev44@tut.by*

В статье рассматривается вопрос о соотношении эгоистических и альтруистических компонентов в мотивации и поступках человека. Даются новые интерпретации широко известных примеров альтруистического поведения. Приводятся результаты экспериментальных исследований автора, демонстрирующие положительную взаимосвязь между показателями эгоизма и альтруизма в повседневной активности индивида. Рассматривается вопрос о понятии «эгоизм» в качестве возможного предмета психологии. Делается вывод, что включение концепта «эгоизм» в структуру современной науки создает новые перспективы для теоретического дискурса и экспериментальных исследований.

Ключевые слова: альтруизм, первичная мотивация, предмет психологии, самореализация, счастье, эгоизм, эмпатия.

Для цитаты:

Левит Л.З. Почему плачут младенцы: еще раз об эгоизме и альтруизме [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 24—31. doi: 10.17759/jmfp.2015040303

For citation:

Levit L.Z. Why Do Babies Cry: Once Again About Egoism and Altruism [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 3, pp. 24—31. doi: 10.17759/jmfp.2015040303 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Введение

Соотношение эгоистических и альтруистических компонентов в человеческой активности остается теоретически дискуссионным и экспериментально непроработанным. Тема представляет большой интерес для философии морали, а также общей и позитивной психологии. В настоящей статье мы хотели бы познакомить читателя с основными результатами собственной работы, проведенной в данном направлении.

Человеческий эгоизм в общем и целом определяется зарубежной наукой как преследование индивидом собственных интересов, забота о них [8; 14], в то время как альтруизм подразумевает помощь и заботу о других людях. Оба понятия могут рассматриваться как на уровне мотивации, так и на уровне поступков, причем тот и другой план временами не совпадают. Например, за громкими «альтруистическими» акциями может лежать эгоистическое стремление дарителя прославиться, получить почет и уважение.

Высокая общественная оценка альтруистического поведения делает его соблазнительным именно для эгоиста. Последний может демонстрировать собственный показательный альтруизм (либо, как вариант, приверженность социальным нормам), держа в уме истинные эгоистические побуждения. Многие виды просоциального поведения имеют альтернативное эгоистическое объяснение: мы не идем на красный сигнал светофора не потому, что боимся нарушить движение общественного транспорта, а потому, что не желаем угодить под колеса.

Практически любой альтруистический с виду поступок может иметь «на дне» эгоистическую мотива-

цию, связанную (как минимум) с улучшением внутреннего состояния актора в результате совершения требуемого действия. Спасая тонущего человека или сдавая донорскую кровь, мы повышаем самооценку, считаем себя «хорошими» и тем самым избегаем появления стыда или вины, если бы не сделали это.

Постановка проблемы

В настоящее время научный спор разворачивается вокруг соотношения эгоистических и альтруистических компонентов в «первичной» мотивации поведения. Согласно доктрине психологического эгоизма, все мотивы человека в итоге сводятся к его собственному интересу [24]. Как отмечает Г.Дж. Джейсон, концепция психологического эгоизма представляет, по сути, теорию человеческого поведения, делая эмпирическое заявление о его причине. Все поведение человека, как и любого живого существа, направлено на достижение максимально хороших для него результатов. При этом под наилучшими результатами подразумевается наибольшее и максимально полное преобладание позитивных последствий над негативными в долгосрочной перспективе [17, р. 108]. С подобной точки зрения, люди в конечном итоге заботятся лишь о собственном счастье и желают счастья другим (как правило, близким, от которых зависят) только тогда, когда считают его средством для собственного благополучия [24]. Любое действие считается рациональным лишь в том случае, если оно вносит вклад в благополучие актора [26, р. 2].

Доктрина психологического эгоизма является дескриптивной: она лишь описывает то, что происхо-

дит «на самом деле» и не пропагандирует этические идеалы. С точки зрения данной теории, люди — такие, какие есть, они не способны к чему-либо другому, кроме как ставить собственные интересы во главу угла и поступать соответственно. Из понятия «эгоизм» вытекают *все* психологические законы, человеческие действия, а также их последствия. Поэтому данный вид эгоизма и называется психологическим.

В западной философской и экономической мысли на протяжении последних трех—четырех веков понятие «эгоизм» сделало триумфальную карьеру. Как пишет С. Холмс, разумно понятый собственный интерес каждого человека (как наименее деструктивное из всех его влечений) на заре развития капитализма противопоставлялся стихийным, иррациональным человеческим страстям, способным нарушить новый общественный порядок. Буржуазное стремление к эгалитаризму и производительному труду ради собственного блага индивида способствовало высокой оценке и приданию универсального характера понятию собственного интереса. В результате «гранитная скала» эгоизма и близкого к нему индивидуализма простояла века в зарубежной науке и имела успехи (в том числе, в качестве объяснительного принципа), не сравнимые ни с какой другой теоретической моделью в политике, экономике и других науках [16, р. 286]. Так, важнейшими признаками современного «Номо Экономичесус» являются рационализм и действия в собственных интересах.

Альтернативная точка зрения предполагает, что *некоторые* из первичных мотивов человека имеют альтруистическую природу. По мнению ученых, корни бескорыстного поведения восходят к биологической заботе о потомстве [14].

Как показывают исследования, альтруистическое поведение свойственно и животным, и маленьким детям. Например, двухлетний ребенок спонтанно предлагает помощь сверстнику, если видит того в состоянии дистресса [27]. Подобные наблюдения, казалось бы, должны свидетельствовать в пользу сторонников мотивационного плюрализма. Где же истина?

Иллюстрирующий пример

Наиболее веским свидетельством наличия у человека врожденной и «самостоятельной» альтруистической мотивации считается поведение грудных младенцев в определенных ситуациях. Так, известно, что новорожденные в родильных домах сами начинают кричать, когда слышат крики других детей. Указанный факт, приводимый в целом ряде работ, однозначно истолковывается как бесспорный пример эмпатии и просоциального поведения ребенка, обусловленных врожденными альтруистическими мотивами [27].

Понимая благородное стремление авторов увидеть младенцев эмпатийными и глубоко альтруистическими, поищем другие, эгоистические объяснения данному феномену. Несложные размышления позволяют отыскать совсем иные причины, управляющие поведением грудных детей. Перечислим их вкратце.

Во-первых, младенец стремится своим криком «заглушить» потенциального конкурента, чтобы получить (не утратить) необходимое внимание и ресурсы заботящихся взрослых. Во-вторых, полезно выразить собственное «возмущение» тем фактом, что рядом оказался крикливый соперник, мешающий отдыху. В-третьих, плач другого новорожденного способен быть сигналом общей для младенцев опасности, о которой надо срочно предупредить заботящихся взрослых, усилив общий шум. В-четвертых, крики соседа могут оказаться свидетельством «ослабления внимания» кормильцев ко всем младенцам в помещении, поэтому полезно сообщать взрослым собственное недовольство в профилактических целях (групповой эгоизм).

Приведенные объяснения демонстрируют возможную эгоистическую природу мотивации, лежащей в основе «эмпатийного» плача новорожденных. В ситуации выбора «эгоистическая» интерпретация поведения имеет преимущество перед «альтруистической» по причине, которая будет указана ниже.

Главной положительной стороной эгоистических концепций мотивации человека считают их теоретическую строгость и «компактность» [24; 27]. Искомое понятие дает простое понимание человеческой активности и единое объяснение всех действий. И хотя сами действия могут отличаться разным содержанием, их конечным источником является собственный интерес. Принцип бритвы Оккама, пишет Д. Мюллер, диктует чисто эгоистическое объяснение поведения индивида в том случае, если подобное объяснение является достаточным [22]. Иными словами, если две теории («эгоистическая» и «плюралистическая») одинаково хорошо объясняют имеющиеся факты, верной следует считать более простую. Любой плач младенцев *вначале* следует трактовать как заботу о собственных интересах, пока не доказано обратное.

Методика и эксперимент

Для проверки соотношения эгоистических и альтруистических компонентов в повседневной активности взрослого человека мы провели в 2012—2013 гг. два лонгитюдных исследования с использованием методов выборки переживаний (experience sampling methods — ESM). Восемь испытуемых обоего пола в возрасте от 24 до 52 лет имели высшее образование и были психически здоровы. Шкала эгоизма в проведенных исследованиях получила определение «Польза, выгода для себя», шкала альтруизма — «Польза, выгода для других». Анкета с указанием видов активности и шкалой оценок от 0 до 10 баллов заполнялась каждые два часа, когда испытуемые не спали [2].

Главным результатом проведенных исследований явилось наличие положительных (а не отрицательных, как изначально предполагалось) корреляций между количественными показателями шкал «эгоизма» и «альтруизма» у всех испытуемых, причем большинство корреляций имели статистически значимый характер

[5; 20]. Обнаружение позитивных взаимосвязей между эгоизмом и альтруизмом наносит удар по идеологии, предпочитающей рассматривать данные понятия в качестве противоположностей, имеющих при этом разные импликации и разную ценность с моральной точки зрения. Очевидно, что между «противоположностями» не может существовать стабильно-положительная взаимосвязь.

По количественным значениям шкала «эгоизма» превосходит шкалу «альтруизма» почти во всех случаях. Полученный факт является дополнительным подтверждением идей о врожденной (эгоистической) предрасположенности индивида «в свою пользу» с целью увеличения шансов на собственное выживание.

Эгоизм и альтруизм: метафоры взаимодействия

Полученные результаты по-прежнему оставляют простор для обеих интерпретаций соотношения эгоистической и альтруистической мотивации. В соответствии с доктриной психологического эгоизма, альтруизм будет рассматриваться в качестве одной из разновидностей эгоизма, имеющей инструментальный характер и служащей *в конечном итоге* эгоистическим интересам индивида. Человек, отдавая должное социуму, в котором живет, по-прежнему преследует собственные цели. В этом случае отношения между эгоизмом и альтруизмом лучше всего описывает метафора «отца и сына», в то время как доктрина психологического эгоизма усиливает свое научное значение [3].

В другой возможной, «мультимотивационной», трактовке, альтруизм занимает часть первичной мотивации, хотя и меньшую. Здесь более уместной является метафора «двух братьев» — старшего (эгоизм) и младшего (альтруизм). Правда, сторонникам данного подхода теперь предстоит ответить на неудобный вопрос: насколько разумно пытаться приписать альтруистической мотивации отдельный, самостоятельный характер, если налицо ее положительная связь с эгоизмом? Гораздо логичнее считать альтруизм специфической разновидностью эгоизма, приносящей пользу своему носителю через помощь другим людям и «гладкие» отношения с ними.

Также становится очевидным, что преимущественно синэргическое взаимодействие эгоизма и альтруизма в повседневной жизни интеллигентного и психически здорового человека делает вопрос о природе первичной мотивации в целом менее актуальным с практической точки зрения. На смену столкновению в духе «или-или» приходит более гармоничный принцип «и-и»: сделать лучше себе, а также, по возможности, другим людям.

И в самом деле: можно ли представить, чтобы у истоков мотивации человека располагались два конфликтующих «антагониста», один из которых (эгоизм) был бы связан с удовлетворением базовых потребностей индивида (в первую очередь — стремления к выживанию), в то время как другой (альтруизм) ставил бы во главу угла помощь другим людям и тем

самым постоянно мешал первому? Индивид с подобной мотивационной диспозицией имел бы сниженную способность к выживанию и вместо душевной гармонии был бы обречен на тяжелый внутренний конфликт (расщепление). Для человека было бы странным иметь первичную мотивацию, часть которой не способствовала бы, а, наоборот, противоречила удовлетворению его фундаментальных потребностей. Таким образом, «первичность» эгоизма и его положительная связь с более «служебным», инструментальным альтруизмом в наибольшей степени соответствует представлениям о душевном равновесии и психическом здоровье в целом.

Как показали интервью, немногие ситуации, в которых индексы альтруизма (пользы и выгоды для других) существенно превышали показатели эгоизма (пользу и выгоду для себя), воспринимались испытуемыми как *временная и вынужденная*, хотя и необходимая на данном этапе мера [2]. Подобное отношение имеет мало общего со «свободно проявляемым альтруизмом» и больше похоже на «долженствование». Наиболее типичными ситуациями подобного рода являлись регулярный уход за тяжелобольным родственником и помощь «отстающим» коллегам по работе.

Положительная взаимосвязь, существующая между эгоизмом и альтруизмом, снимает моральные возражения против эгоистических проявлений для подавляющего большинства ситуаций повседневной жизни. Как отмечает Г. Лэйси, в этом случае «альтруистические действия становятся разновидностью эгоистических. Если считать эгоистическими все действия, значит, подобное поведение нельзя расценивать как порок» [19, р. 267].

Поэтому младенцы с наибольшей вероятностью «помогают» своим плачем и себе и другим детям, причем себе — в первую очередь.

Положительные корреляции, выявленные между обеими шкалами, поддерживают теории «альтруистического эгоизма» Г. Селье [9], «преобладающего эгоизма» (predominant egoism) Г. Кавки [18], а также взгляды на данный вопрос А. Маслоу, считавшего неразрывным эгоизм и альтруизм в активности здорового человека [6]. Альтруистические проявления расцениваются как разновидность «Разумного» эгоизма в «Личностно-ориентированной концепции счастья» (ЛОКС), разработанной автором статьи. Речь идет о третьем, социальном этапе развития, на котором альтруизм индивида особенно заметен.

В рамках полученных результатов гораздо понятнее становятся взгляды Дж. С. Милля, согласно которым различие между активным и пассивным типами человеческого характера является более важным, чем между эгоистической и альтруистической мотивацией [16, р. 282]. Таким образом, созидательная активность человека может быть охарактеризована неразрывной связью эгоистических и альтруистических компонентов, создающих в итоге высокий суммарный эффект (польза для себя *плюс* польза для других).

Мы придерживаемся точки зрения, что индивиды не могут избежать собственного эгоизма, да им этого и не следует делать. Однако люди способны научиться совершать выбор в пользу его более «высоких», качественно иных форм, связанных с индивидуальной самореализацией, самовыражением и саморазвитием. В частности, можно сослаться на мнение Д.С. Соммера, согласно которому главная этическая проблема при рассмотрении эгоизма заключается в умении правильно различать его виды, поскольку не всякий эгоизм плох [10, с. 176].

Эгоизм как предмет психологии: мысленный эксперимент

Человеческий эгоизм представляет собой недооцененное, исключительно многогранное понятие, которое может изучаться на разных уровнях и с разных точек зрения. Чтобы доказать это, проведем мысленный эксперимент: поставим в качестве возможной «первоосновы» на место слова «душа» (или «психика») как предмета психологии понятие «эгоизм».

Нетрудно заметить, что в этом случае для исследователя сразу же открываются три большие возможности. 1. Биологические корни эгоизма с его одновременной представленностью на индивидуально-психологическом уровне позволяют, как мы предполагаем, перейти к решению психофизиологической проблемы, которое едва ли возможно при традиционном противопоставлении души и тела. 2. Представленность эгоизма также на уровне социальных взаимодействий («групповой эгоизм») дает эволюционным психологам возможность осуществить свою мечту — создать научную парадигму, объединяющую биологию человека с его социальным функционированием [1]. 3. Эгоизм, рассматриваемый как предрасположенность индивида в свою пользу, забота о собственных интересах, сразу же задает конкретное направление дальнейшего исследования — в отличие от аморфного и бестелесного понятия «душа». Таким образом, появляется возможность заложить более добротный фундамент психологии как эмпирической науки, имеющей изначальный вектор движения, соответствующий врожденной человеческой природе.

Нет сомнений в стопроцентной наделенности представителей человеческого рода врожденным эгоизмом, необходимым для выживания и достижения некоторого уровня благополучия. Для исследователя, разбирающегося, с одной стороны, в биологических теориях, с другой — в доктрине психологического эгоизма, возможность продуктивного соединения биологии с психологией заметна невооруженным глазом. Именно биология, по мнению Р. Триверса, способна предложить общественным наукам хорошо разработанную и экспериментально обоснованную концепцию личного интереса [11]. Как указывает С. Д. Батсон, «преобладающий взгляд на человека среди биологов и психологов заключается в том, что в глубине люди *полностью* эгоистичны» [13].

Эгоизм и религия

Хотя эгоизм в своих низших, грубо материальных формах ассоциируется в христианстве с понятием первородного греха, однако и в рамках религии имеются аргументы в пользу эгоизма. Как пишет Б. Медлин, если бог наделил каждого из нас эгоизмом, значит, именно эгоистическое поведение означает почитание бога [21]. «Нет ничего нелепей, — пишет К. Хитченс, — представления о создателе, который запрещает инстинкты собственного изготовления» [12, с. 271]. Как утверждал известный религиозный реформатор Мартин Лютер, святым можно называть лишь того человека, который замечает эгоизм в каждом своем побуждении [15].

Мы сейчас не говорим о разных формах понятия «эгоизм», высший уровень которого (зрелый индивидуализм), согласно нашей концептуальной модели, не только ограничивает низшие, «базовые» формы, но также имеет непосредственное отношение к духовному развитию индивида. Поэтому ЛОКС из концепции, «пропагандирующей» эгоизм, легко может быть переопределена в теорию, «разоблачающую» его.

Педагогический аспект

Выявленная в наших исследованиях закономерность имеет самое непосредственное отношение к морально-нравственному воспитанию. Отныне, вместо огульного отрицания эгоизма и пропаганды утопических фантазий о «бескорыстном служении человечеству», подготовленный специалист может учить воспитанников видеть и собственную выгоду при оказании помощи другим людям, либо осознавать пользу, приносимую обществу в более широком контексте при реализации собственных интересов [4].

С другой стороны, как утверждает Г. Рэчлин, альтруистическим поступкам можно учиться напрямую, если при этом работать над повышением самоконтроля [25]. Так или иначе, педагогическая ситуация теряет черно-белую окраску и становится гораздо более интересной для применения творческих инноваций.

Альтруизм плюс эгоизм: Альберт Швейцер

Выявив присутствие эгоистической мотивации в «альтруистическом» поведении новорожденных, перейдем к анализу поведения взрослых людей. Рассмотрим вторую часть жизни знаменитого Альберта Швейцера, нередко трактуемому в качестве ярчайшего примера бескорыстного, чисто альтруистического служения другим людям. Как известно, Швейцер, будучи успешным музыкантом, известным философом и теологом, в тридцатилетнем возрасте внезапно поступил на учебу в медицинский университет и стал врачом, после чего уехал лечить людей в отсталый регион Африки. Там он с небольшими перерывами работал в тяжелейших условиях до конца своих дней [7].

Если под вышеупомянутым углом проанализируем мотивы, побудившие нашего героя в корне изменить

свою жизнь, то увидим весьма неоднозначную картину, далекую от «истинного альтруизма». Прежде всего, подчеркнем, что А. Швейцер был успешным музыкантом, гастролировавшим по Европе, а также известным, исключительно неординарным философом и теологом. Его скорополительный отъезд в Африку лишил многие тысячи европейцев возможности наслаждаться великолепной органной музыкой, изучать его новые научные труды. Очевидно, что, останься А. Швейцер дома, он принес бы больше пользы людям в музыке и философии, поскольку к тридцати пяти годам уже достиг большой известности в обеих областях. Врачом же он был начинающим. Неужели «альтруист» Швейцер не учитывал подобное в своих расчетах? Наконец, он мог работать врачом и в Европе, в то время как поездка в Африку привела к многолетнему отрыву от жены, оставшейся с грудным ребенком на руках.

Теперь приведем важное высказывание самого А. Швейцера: «Вместо того, чтобы провозглашать свою веру в существование *бога внутри нас*, я попытаюсь сделать так, чтобы сама моя жизнь и моя работа говорили то, во что я верю» [7, с. 113]. Как можно понять, А. Швейцер выбирает роль милостивого «бога» для больных и безграмотных африканцев. Ясно, что подобная позиция не могла бы демонстрироваться в работе с европейскими пациентами, требующими от врача исключительно профессионализма.

Уподобление себя исцеляющему «богу», ежедневно наблюдаемое благодарными страждущими, способно поднять мнение человека о самом себе на недостижимую для других высоту, принести чувство собственной исключительности. Ведь выше бога нет никого.

Вот еще одна характерная для А. Швейцера цитата: «Те, кому посчастливилось вступить на путь свободной

индивидуальной деятельности, должны со смирением принять эту удачу» [7, с. 118]. Никто не спорит, «бог» творит свободно и в одиночестве, проявляя тем самым свою высшую сущность. И в данном случае видны указания на индивидуализм — родной, хотя и более «благогородный» брат эгоизма.

Таким образом, для внешне альтруистической деятельности А. Швейцера исключительно важна позиция собственной исключительности, единственности, нахождения «над» теми, кому оказывается помощь. Направленность на себя, на упоение своей «божественной» ролью (в которую входит и «чудо исцеления»), определяют мотивацию как эгоистическую (либо даже нарциссическую), замыкающуюся в конечном итоге на чувстве собственной неповторимости.

Мы были бы несправедливы к А. Швейцеру, если бы утверждали, что *вся* его мотивация являлась эгоистической. Известно, что ему было с детских лет свойственно острое чувство сострадания к бедам других людей [7, с. 112—113]. Таким образом, и в обсуждаемом поступке имела место некая «смесь» эгоистических и альтруистических компонентов, что теперь представляется совершенно естественным. Разнообразие мотивации, скрывающейся за внешне сугубо альтруистическим поступком А. Швейцера, отныне отменяет все попытки вылепить из него «икону», незыблемый образец для беспрекословного подражания. Уважать А. Швейцера и изучать его жизненный путь следует не за экзотическое решение, связанное с поездкой в Африку, а за непрерывную активную самореализацию в течение долгой жизни.

Таким образом, включение понятия «эгоизм» в структуру современной психологии создает новые перспективы для теоретического дискурса и экспериментальных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кенрик Д. Секс, убийство и смысл жизни. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
2. Левит Л.З. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья. Минск: РИВШ, 2014. 148 с.
3. Левит Л.З. Психологический эгоизм и мотивация // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее: Материалы Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 192—195.
4. Левит Л.З. Эгоизм и альтруизм: еще раз о нравственном // Педагогическое наследие академика И.Ф. Харламова и современные проблемы теории и практики нравственного становления личности: Материалы конференции. Ч. 1. Гомель: ГГУ имени Ф. Скорины, 2015. С. 145—148.
5. Левит Л.З., Шевалдышева Е.З. Эгоизм и альтруизм: «антагонисты» или «братья»? // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 4. С. 62—78.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
7. Носик Б.М. Швейцер. М.: Молодая гвардия. 1971. 416 с.
8. Рэнд А. Добродетель эгоизма. М.: Альпина, 2011. 192 с.
9. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 128 с.
10. Соммер Д.С. Мораль XXI века. М.: Кодекс, 2014. 480 с.
11. Триверс Р. Обмани себя. СПб.: Питер, 2012. 432 с.
12. Хитченс К. Бог не любовь. М.: АНФ, 2011. 365 с.
13. Batson C.D. Empathy and altruism // Handbook of Positive Psychology / Ed. C.R. Snyder, S.J. Lopez Oxford University Press, 2001. P. 485—498.

14. Egoism [Electronic resource] // Stanford Encyclopedia of Philosophy / Ed. E.N. Zalta. Stanford: Center for the Study of Language and Information, Stanford University, 2015. URL: <http://plato.stanford.edu/entries/egoism/> (дата обращения: 15.08.2015).
15. *Hartung J.* So be good for goodness' sake // Behavioral and Brain Sciences. 2002. Vol. 25. № 2. P. 261—263. doi: 10.1017/S0140525X02340056
16. *Holmes S.* The Secret History of Self-Interest // Beyond Self-Interest / Ed. J.J. Mansbridge. Chicago: University of Chicago Press, 1990. P. 267—286.
17. *Jason G.J.* Portraits of Egoism in Classic Cinema I: Sympathetic Portrayals [Electronic resource] // Reason Papers. July 2014. Vol. 36. № 1. P. 107—121. URL: http://reasonpapers.com/wp-content/uploads/2014/09/rp_361_10.pdf (дата обращения: 17.11.2015)
18. *Kavka G.* Hobbesian Moral and Political Theory. Part II. Princeton: Princeton University Press, 1986. 461 p.
19. *Lacey H.* Teleological behaviorism and altruism // Behavioral and Brain Sciences. 2002. Vol. 25. № 2. P. 266—267. doi: 10.1017/S0140525X02400052
20. *Levit L.Z.* Egoism and Altruism: the «Antagonists» or the «Brothers»? [Electronic resource] // Journal of Studies in Social Sciences. 2014. Vol. 7. № 2. P. 164—188. URL: http://psycholevity.com/scientific_activity23/egoism_altruism (дата обращения: 17.11.2015).
21. *Medlin B.* Ultimate principles and ethical egoism // Australasian Journal of Philosophy. 2012. Vol. 35, № 2. P. 111—118. doi: 10.1080/00048405785200121
22. *Mueller D. C.* Rational egoism versus adaptive egoism as fundamental postulate for a descriptive theory of human behavior // Public Choice. 1986. Vol. 51. № 1. P. 3—23.
23. *Norton D.L.* Personal Destinies. A Philosophy of Ethical Individualism. Princeton: Princeton University Press, 1976. 398 p.
24. Psychological Egoism [Electronic resource] // Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Resource / Ed. J. Fieser, B Dowden. URL: <http://www.iep.utm.edu/psychego/> (дата обращения: 15.08.2015).
25. *Rachlin H.* Altruism and selfishness // Behavioral and Brain Sciences. 2002. Vol. 25. № 2. P. 239—251. doi: 10.1017/S0140525X02000055
26. *Shaver R.* Rational Egoism. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1999. 162 p.
27. *Wallach M.A., Wallach L.* Psychology's Sanction for Selfishness: The Error of Egoism in Theory and Therapy. San Francisco: Freeman, 1983. 307 p.

Why Do Babies Cry: Once Again About Egoism and Altruism

Levit L.Z.,

*candidate of psychological sciences, head of the Center for Psychological Health and Education,
Minsk, Belarus,
leolev44@tut.by*

The article deals with a ratio between egoistic and altruistic components in a person's motivation and activity. The author provides new interpretations for the widely known examples of altruistic behavior. The results of experimental investigations discovering positive correlations, which exist between egoism and altruism in a person's daily activity, are quoted. The author touches upon the problem of egoism as a new possible subject of psychology. The incorporation of egoism concept into the structure of modern humanitarian science opens new perspectives for theorizing and experimental investigations.

Keywords: altruism, primary motives, subject of psychology, self-realization, happiness, egoism, empathy.

REFERENCES

1. Kenrik D. Seks, ubiistvo i smysl zhizni [Sex, murder and the meaning of life]. SPb.: Piter, 2012, 224 p.
2. Levit L.Z. Ispol'zovanie metodov vyboriki perezhivaniy (ESM) v issledovaniyakh schast'ya [Using the methods of sampling experiences (ESM) in studies of happiness]. Minsk: RIVSh, 2014. 148 p.
3. Levit L.Z. Psikhologicheskii egoizm i motivatsiya [Psychological egoism and motivation] // *Psikhologiya motivatsii: proshloe, nastoyashchee, budushchee (materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii)*. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2015, pp. 192—195.
4. Levit L.Z. Egoizm i al'truizm: eshche raz o npravstvennom [Selfishness and altruism: once again the moral] // *Pedagogicheskoe nasledie akademika I.F. Kharlamova i sovremennye problemy teorii i praktiki npravstvennogo stanovleniya lichnosti (materialy konferentsii)*. Ch. 1. Gomel': GGU im. F. Skoriny, 2015, pp. 145—148.
5. Levit L.Z., Shevaldysheva E.Z. Egoizm i al'truizm: "antagonisty" ili "brat'ya"? [Selfishness and altruism: "antagonists" or "brothers"?] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. no. 4, pp. 62—78.
6. Maslou A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and Personality]. 3-e izdanie. SPb.: Piter, 2009, 352 p.
7. Nosik B.M. Shveitser. M.: Molodaya gvardiya [Young guard]. 1971, 416 p.
8. Rend A. Dobrodetel' egoizma [The Virtue of Selfishness]. M.: Al'pina, 2011, 192 p.
9. Sel'e G. Stress bez distressa [Stress without Distress]. M.: Progress, 1982, 128 p.
10. Sommer D.S. Moral' XXI veka [Moral of the XXI century]. M.: Kodeks, 2014, 480 p.
11. Trivers R. Obmani sebya [Lie to yourself]. SPb.: Piter, 2012, 432 p.
12. Khitchens K. Bog ne lyubov' [God does not love]. M.: ANF, 2011, 365 p.
13. Batson C.D. Empathy and altruism. *Handbook of Positive Psychology*. C.R. Snyder, S.J. Lopez, ed. Oxford University Press, 2001, pp. 485—498.
14. Egoism [Electronic resource]. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. E.N. Zalta, ed. Stanford: Center for the Study of Language and Information, Stanford University, 2015. Available at: <http://plato.stanford.edu/entries/egoism/> (Accessed: 15.08.2015).
15. Hartung J. So be good for goodness' sake. *Behavioral and Brain Sciences*, 2002, vol. 25, no. 2, pp. 261—263. doi: 10.1017/S0140525X02340056.
16. Holmes S. The Secret History of Self-Interest. *Beyond Self-Interest*. J.J Mansbridge, ed. Chicago: University of Chicago Press, 1990, pp. 267—286.
17. Jason G.J. Portraits of Egoism in Classic Cinema I: Sympathetic Portrayals [Electronic resource]. *Reason Papers*, July 2014, . iss. 36, no. 1, pp. 107—121. URL: http://reasonpapers.com/wp-content/uploads/2014/09/rp_361_10.pdf (Accessed: 17.11.2015).
18. Kavka G. Hobbesian Moral and Political Theory. Part II. Princeton: Princeton University Press, 1986, 461 p.
19. Lacey H. Teleological behaviorism and altruism. *Behavioral and Brain Sciences*, 2002. vol. 25, no. 2, pp. 266—267. doi: 10.1017/S0140525X02400052.
20. Levit L.Z. Egoism and Altruism: the "Antagonists" or the "Brothers"? [Electronic resource] *Journal of Studies in Social Sciences*, 2014, vol. 7, no. 2, pp. 164—188. URL: http://psycholevity.com/scientific_activity23/egoism_altruism (Accessed: 17.11.2015).
21. Medlin B. Ultimate principles and ethical egoism. *Australasian Journal of Philosophy*, 2012, vol. 35, no. 2, pp. 111—118. doi: 10.1080/00048405785200121.

-
22. Mueller D. C. Rational egoism versus adaptive egoism as fundamental postulate for a descriptive theory of human behavior. *Public Choice*, 1986, vol. 51, no. 1, pp. 3—23.
 23. Norton D.L. *Personal Destinies. A Philosophy of Ethical Individualism*. Princeton: Princeton University Press, 1976, 398 p.
 24. Psychological Egoism [Electronic resource]. *Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Resource*. J. Fieser, B Dowden, eds. Mode of access: [http://www.iep.utm.edu/psychego/](http://www.iep.utm.edu/psycheego/) (Accessed: 15.08.2015).
 25. Rachlin H. Altruism and selfishness. *Behavioral and Brain Sciences*, 2002, vol. 25, no. 2, pp. 239—251. doi: 10.1017/S0140525X02000055.
 26. Shaver R. *Rational Egoism*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1999, 162 p.
 27. Wallach M.A., Wallach L. *Psychology's Sanction for Selfishness: The Error of Egoism in Theory and Therapy*. San Francisco: Freeman, 1983. 307 p.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

Концепция П. Боски о жизненных стилях трудовых мигрантов

Боголюбская Л.А.,

*магистрант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
bogolubskaya@bk.ru*

В исследованиях польского ученого Павла Боски (P. Boski) феномен экономической миграции рассмотрен в связи с этнокультурными особенностями мигрантов. Автор выдвинул гипотезу о ведущей роли трудовой занятости и финансового благополучия в процессе адаптации и выделил, в связи с этими факторами, четыре стиля жизни, свойственные экономическим мигрантам. Также им определена роль бережливости как самостоятельного фактора, влияющего на модель миграционного поведения. Концепция «жизненных стилей экономических (трудовых) мигрантов» П. Боски демонстрирует важность учета особенностей определенных этнических групп в готовности к интенсивности трудовой деятельности и своеобразии подхода к вопросам бережливости в психологической модели экономической миграции.

Ключевые слова: аккультурация, жизненный стиль мигранта, экономический мигрант, этнокультурные особенности.

Для цитаты:

Боголюбская Л.А. Концепция жизненных стилей трудовых мигрантов П. Боски [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 32—35. doi: 10.17759/jmfp.2015040304

For citation:

Bogolyubskaya L.A. Life Styles of Labor Migrants According to P. Boski's Concept [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 3. pp. 32—35. doi: 10.17759/jmfp.2015040302 (In Russ., Abstr. in Engl.)

Среди важнейших аспектов в социально-экономическом развитии Российской Федерации на современном этапе — возможность использования миграционных процессов при решении стратегически важных задач государственного управления. Поэтому использование позитивного потенциала трудовых мигрантов может стать важным аспектом в регулировании данных процессов.

Исследованию эффективности адаптации мигранта к новым этнокультурным условиям посвящено большое количество научных трудов отечественных и зарубежных специалистов. Изучение адаптационных процессов и механизмов аккультурации показало, что их успешность зависит не только от личностных качеств мигрантов, но и от особенностей принимающей культуры, разнообразия контактов, степени вовлеченности в новую среду, в том числе от их трудоустроенности.

В целом, изучение феномена аккультурации длится на протяжении последних сорока лет и является одним из наиболее актуальных исследований в области кросс-культурной психологии. Различные исследования, проведенные в русле этой тематики, показывают, что ключевым понятием в данном вопросе является интеграция.

Интеграция двух культурных систем в рамках индивидуальной психики является наиболее социально-желательным идеалом (как условие для мирного сосу-

ществования) и психологически жизнеспособной возможностью для мигрантов и других групп населения, вовлеченных в межкультурный контакт.

Так, Дж. Берри (J.W. Berry) представил теорию о том, что интеграция — это наиболее предпочтительный выбор среди моделей аккультурации [2]. Когда у мигранта есть заинтересованность в поддержании самобытной культуры с одновременной вовлеченностью его во взаимодействие с другими группами, то интеграция принимается как альтернатива культурной сепарации, имеющая под собой вполне подходящее основание. При этом члены этнокультурной группы стремятся участвовать в качестве составной части в более крупных социальных общностях [2].

Согласно доминирующей точке зрения кросс-культурной психологии, аккультурация является главной целью для всех категорий мигрантов в течение относительно длительного периода времени их нахождения в принимающей стране. Однако здесь стоит отметить, что описанная модель далеко не универсальна для всех культур и этнических общностей.

Исследования польского ученого П. Боски (P. Boski) показали, что важным фактором в процессе аккультурации становятся культурные особенности и этноспецифические различия мигрантов. Этот исследователь рассматривает понятие «экономические мигранты»,

акцентируя внимание на том, что стратегическое значение для трудовых мигрантов приобретает финансовая сторона, а не желание интегрироваться в принимающее сообщество.

Трудовые мигранты обычно прибывают из стран, где материальные и жизнеобеспечивающие стандарты жизни ниже, чем в принимающих странах. Они настроены на то, чтобы вырваться из нищеты, найти работу, улучшить условия жизни, помочь своим семьям. В ранние сроки пребывания они испытывают стресс скорее от социально-экономических факторов, а не от культурных, вследствие необходимости выживания в нестабильных условиях: поиск, сохранение и потеря рабочего места, физическая усталость, выработка новой модели управления своими финансами [4].

Под руководством П. Боски был проведен ряд кросс-культурных исследований, в которых были задействованы группы испытуемых, относящихся к различным этническим общностям. Им была выдвинута гипотеза о центральной роли трудовой занятости в процессах экономической миграции и связанных с ней стилях жизни.

Жизненные стили трудовых мигрантов — комплекс субъективных представлений трудовых мигрантов об основных жизненных задачах, связанных с миграцией и характером их решения.

Отдельным фактором была определена бережливость и ее связь с субъективным благополучием среди различных этнических групп трудовых мигрантов.

П. Боски в своей концепции описал четыре типа жизненного стиля, свойственных экономическим (трудовым) мигрантам: эвдемония, гедонизм, самопожертвование, отчуждение. Для достижения своих приоритетных целей мигранты должны быть настроены на увеличение сбережений, работая с полной отдачей на любой работе, а также путем уменьшения текущих расходов. Такой стиль жизни называется самопожертвованием. При этом мигранты надеются, что преодоление нынешних трудностей позволит улучшить жизнь в дальнейшем.

Самопожертвование является доминирующим образом жизни среди трудовых мигрантов, особенно это свойственно для тех приезжих, которые выполняют низкоквалифицированную работу [4].

Как известно, у самопожертвования есть две концептуальные противоположности, которые составляют поле субъективного благополучия и счастья. Одна из них — гедонизм, другая — эвдемония.

Гедонизм — это поведение, связанное с этической позицией, утверждающей наслаждение как высшее благо и критерий человеческого поведения. То есть подразумевается, что удовольствие «здесь и сейчас» становится направляющей всей деятельностью человека и формирует его жизненные принципы [1].

Основными чертами эвдемонического образа жизни обычно считаются: реализация субъектом своего личностного потенциала, полное функционирование и осмысленная жизнь. Эвдемония или полноценное, по-настоящему счастливое существование при-

знается чуть ли не единственной альтернативой «скачиванию» человека к потребительской, гедонистической погоне за легкодоступными удовольствиями по мере роста материального благосостояния [1].

Последний в классификации Боски стиль жизни называется отчуждение — человек не видит ни смысла, ни цели, не испытывает удовольствия от самой жизни.

П. Боски показал, что, поскольку социальные контакты с местным большинством являются важными показателями интеграции в принимающее сообщество, тяжелая работа, добросовестное отношение к выполняемому труду тормозят такую интеграцию.

Может возникнуть ситуация, когда некоторые экономические цели трудовых мигрантов могут вступать в конфликт с интеграцией, которая, согласно теории Дж. Берри, понимается как наиболее желательная форма процесса аккультурации в более широкой перспективе.

Это происходит вследствие того, что экономические цели приоритетны для трудовых мигрантов, поэтому интеграция, как одна из форм аккультурации, является достаточно энергозатратной, а трудовые мигранты гораздо более настроены на зарабатывание денег, поэтому данная ситуация становится «побочным эффектом выбранной стратегии» [4].

В рамках проведенного исследования, опираясь на предложенные им четыре стратегии формирования стилей жизни трудовых мигрантов, П. Боски сформулировал их основные конфигурации в контексте трудовой деятельности:

- Эвдемония. Моя работа — это моя страсть; я считаю, что моя работа способствует моему развитию.
- Самопожертвование. Не важно, какую работу я выполняю, важно, сколько я заработаю; с каждым днем увеличиваются мои накопления, что приближает меня к достижению желаемых целей.
- Гедонизм. Хорошая жизнь для меня — это жизнь, полная удовольствий; удовольствия дают мне ощущение счастья.
- Отчуждение. Я думаю, что моя карьера ведет в никуда; я не вижу никаких смыслов в выполнении своей работы.

В одном из своих исследований П. Боски проводит изучение ряда аспектов, связанных с трудовой деятельностью, образом жизни и отношением к личным финансам (бережливость—расточительность).

Опираясь на теорию культурных измерений Г. Хофстеде, который показал, что долгосрочная ориентация представителей пост-конфуцианской культуры (например, этнических вьетнамцев), склонных проявлять настойчивость и бережливость, направлена на будущие вознаграждения. Была выдвинута гипотеза о том, что по сравнению со славянскими коллегами, вьетнамские трудовые мигранты готовы прилагать больше усилий в трудовой деятельности, демонстрируют большую бережливость, чтобы увеличить свои сбережения, а также, что их субъективное благополучие в большей степени зависит от связанного с работой образа (стиля) жизни [4].

Результаты данного кросс-культурного исследования показали, что вьетнамские трудовые мигранты работают на десять часов в неделю больше, чем их славянские коллеги, однако они при этом считают нагрузку гораздо менее утомительной. Экономия является одним из приоритетов в их жизни, причем в ущерб контактам с принимающим населением, на что может не быть ни времени, ни сил, ни желания тратить деньги. Кроме того, они показали большую степень выраженности эвдемонии, осознавая больше смысла в самопожертвовании. Восточнославянские трудовые мигранты в Польше не отличаются в этом отношении от образа жизни польских трудовых мигрантов в Ирландии. Таким образом, были найдены существенные культурные различия в характере адаптации трудовых мигрантов из Юго-Восточной Азии и Центрально-Восточной Европы [4].

Рассмотренные два стиля жизни противоположны — это эвдемония для вьетнамцев, способствующая субъективному благополучию, и гедонизм для восточнославянских мигрантов. Предполагалось, что самопожертвование будет отражать суть в состоянии мигрантов: работа, которая не поддерживает внутреннюю мотивацию или удовлетворение, но является источником дохода для формирования накоплений для будущих удовольствий. Эта гипотеза не подтвердилась.

При этом, учитывая работы других исследователей (например, G. Hofstede), П. Боски указывает, что на родине вьетнамцы демонстрируют еще более высокий уровень склонности к эвдемонии [4].

Таким образом, П. Боски предпринял попытку привлечь внимание к столь важной, но малоизученной проблеме изучения этнопсихологических особенностей экономических (трудовых) мигрантов.

Во многих кросс-культурных исследованиях не были учтены экономические аспекты психологии миграционных процессов, которые являются характерной особенностью миллионов людей, решивших изменить страну пребывания для улучшения своих материальных условий.

Исследования П. Боски показали: чтобы изменить сложившуюся ситуацию, необходимо учитывать предложенную им психологическую модель экономической миграции, демонстрирующую особенности определенных этнических групп в готовности к интенсивности трудовой деятельности и своеобразии подхода к вопросам бережливости.

Кроме того, как видно, психологические изменения, которые появляются в ходе миграционных процессов, не обязательно являются продуктами межкультурных контактов, возможно, это последствия принципиально разных стилей жизни, свойственных определенным этническим группам, таких как стремление упорно трудиться и экономить деньги.

В заключение, П. Боски указывает: вполне возможно, что социально-экономическая адаптация преобладает в начале процесса миграции, когда аккультурация является побочным продуктом повседневных усилий в ситуации выживания. Позже, когда принимаются и осуществляются жизненно необходимые решения для постоянного пребывания в новой стране, аккультурация может занимать более значимую позицию среди различных психосоциальных процессов.

Таким образом, ознакомившись с основными положениями и понятиями концепции «жизненных стилей экономических (трудовых) мигрантов» П. Боски, можно подчеркнуть, что в психологической модели экономической миграции необходимо учитывать особенности определенных этнических групп в готовности к интенсивности трудовой деятельности и своеобразии подхода к вопросам бережливости.

Кроме того, психологические изменения в ходе миграционных процессов не обязательно являются продуктами межкультурных контактов. Возможно, это последствия принципиально разных стилей жизни, свойственных определенным этническим группам, таких как стремление упорно трудиться и экономить средства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левит Л.З. Эвдемония: жизнь для героя [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 1. С. 69—77. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n1/58045.shtml> (дата обращения 11.03.2015).
2. Berry J.W. A psychology of immigration // Journal of Social Issues. 2001. Vol. 57. № 3. P. 625—631.
3. Boski P. Five Meanings of Integration in Acculturation Research // International Journal of Intercultural Relations. 2008. Vol. 32. № 2. P. 142—153. doi: 10.1016/j.ijintrel. 2008.01.005.
4. Boski P. A Psychology of Economic Migration // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2013. Vol. 44. № 7. P. 1067—1093. doi: 10.1177/0022022112471895.

Life Styles of Labor Migrants According to P. Boski's Concept

Bogolubskaya L.A.,

*master's Degree student of the chair of ethno-psychology and psychological issues of multicultural education,
faculty of social psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
bogolubskaya@bk.ru*

Cross-cultural studies of a Polish scientist Paul Boski are focused on the phenomenon of economic migration as related to ethno-cultural characteristics of migrants. He advanced the hypothesis about the leading role of employment and financial well-being in the process of adaptation, and proposed four lifestyles typical for labor migrants with different statuses. More so the author of the concept defined the role of thriftiness, as a separate factor affecting the model of migrants' behavior. The P. Boski's concept of "life styles of economic (employment) migrants" demonstrates the importance of taking into account the readiness of certain ethnic groups for the intensity of their work and peculiarities of their approaches to thriftiness in the psychological model of economic migration.

Keywords: acculturation, lifestyle of a migrant, economic migrant, ethnic and cultural features.

REFERENCES

1. Levit L.Z. Jevdemonija: zhizn' dlja geroja [Eelektronnyi resurs] [Eudemonia: Life for the Hero]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija*, 2013, vol. 2, no. 1, pp. 69—77. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n1/58045.shtml> (Accessed 11.03.2015).
2. Berry J.W. A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 2001, vol. 57, no. 3, pp. 625—631.
3. Boski P. Five Meanings of Integration in Acculturation Research. *International Journal of Intercultural Relations*, 2000, vol. 32, no. 2, pp. 142—153. doi: 10.1016/j.ijintrel.2008.01.005.
4. Boski P. A Psychology of Economic Migration. *Journal of Cross-Cultural Psychology?* 2013, vol. 44, no. 7, pp. 1067—1093. doi: 10.1177/0022022112471895.

Пользователи социальных сетей: современные исследования

Агадуллина Е.Р.,

*кандидат психологических наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
eagadullina@hse.ru*

Целью данной статьи является обзор научных исследований пользователей социальных сетей (СС) и особенностей их поведения в онлайн пространстве. Обзор состоит из двух разделов: 1) анализ социально-демографических характеристик пользователей (пол, возраст, национальность); 2) анализ психологических характеристик пользователей, включая пятифакторную модель личности (Экстраверсия, Нейротизм, Открытость опыту, Сознательность, Согласие/Доброжелательность), нарциссизм и самооценку. Результаты анализа показали, что информация, размещенная в личном профиле, и стиль поведения человека в онлайн пространстве достаточно сильно связаны с его реальными социально-демографическими и индивидуально-психологическими особенностями.

Ключевые слова: социальные сети, Facebook, пятифакторная модель личности, нарциссизм, самооценка.

Для цитаты:

Агадуллина Е.Р. Пользователи социальных сетей: современные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 36—46. doi: 10.17759/jmfp.2015040305

For citation:

Agadullina E.R. Social networks user: current research [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 3. pp. 36—46. doi: 10.17759/jmfp.2015040305. (In Russ., Abstr. in Engl.).

С момента появления социальных сетей (в дальнейшем СС) — Facebook, Vkontakte, LiveJournal, Instagram, LinkedIn, MySpace и т. д. прошло не так много времени, но они уже плотно вошли в повседневную жизнь многих людей.

Опросы показывают, что 76% пользователей Интернета в России (по данным агентства PRT на январь 2014) и примерно 73% жителей Соединенных Штатов являются активными пользователями СС [42], и эта цифра растет.

В современном обществе СС становятся огромной базой информации, которую ученые и работодатели все чаще привлекают для решения конкретных задач, будь то научное исследование или оценка кандидата на определенную должность¹.

Научный интерес к изучению пользователей СС стремительно растет, начиная с 2007. По данным R. Wilson, S. Gosling и L. Graham, количество статей, посвященных пользователям Facebook², с 2007 по 2012 г. выросло с 2 до 65 в год, в общей сложности за 5 лет было написано 97 статей [51], а за 2014—2015 гг. — 77 статей в разных научных областях, включая психологию.

На данный момент накоплено большое количество эмпирического материала в отношении характеристик

пользователей СС, который требует систематизации и осмысления.

Для анализа было отобрано 49 статей из базы Scopus, которые соответствуют следующим критериям: статья опубликована в научном реферируемом журнале в категории «Психология» и/или «Компьютерные науки» не раньше 2004 г.³; в названии или аннотации статьи содержатся ключевые слова «social networks/facebook/users»; статья содержит эмпирические результаты или обобщающий анализ эмпирических исследований; статья имеет хотя бы одно цитирование по данным Scopus⁴.

Анализ показал, что все отобранные статьи попадают в одну из двух категорий. В исследованиях из первой категории анализируются основные характеристики пользователей (социально-демографические и/или индивидуально-психологические) и их связь с поведением индивидов в сети, в качестве основной методологии в данных исследованиях используются самоотчеты пользователей.

В исследованиях из второй категории используется другая логика и проявляется стремление по содержанию профилей в СС предсказать характеристики их владельцев, в данном случае исследователи обращают внимание на различные объективные показатели

¹ По данным глобального исследования CEB SHL Talent Measurement Solutions (Global Assessment Trends Report, 2014), около 40% профессиональных HR в России рассматривают социальные сети как полезный инструмент при оценке степени соответствия кандидата.

² Большинство результатов, представленных в данном обзоре, получено на данных исследований именно Facebook.

³ Год запуска самой популярной мировой социальной сети Facebook.

⁴ Исключение составляют статьи 2014—2015 гг., данные по цитированию которых могут еще не отражаться в SCOPUS.

использования СС (например, количество размещенных фотографий, время проведенное в сети, зафиксированное при помощи специальных средств и т. д.).

Основной целью данного обзора является обобщение результатов психологических исследований пользователей СС и сравнение результатов, полученных с помощью различной методологии.

Социально-демографические характеристики пользователей социальных сетей

По данным Pew Research Center's Internet and American Life Project, 73% школьников в возрасте от 12 до 17 лет, 87% студентов от 18 до 29 лет и 68% взрослых от 30 до 49 лет являются активными пользователями СС [35; 42].

Для сравнения, в России это 86% индивидов в возрасте от 18 до 24 лет, 80% в возрасте от 25 до 30 лет и 67% — в возрасте от 31 до 40 лет (по данным агентства PRT на январь 2014 г.).

В целом, во всем мире больше всего профилей в СС зарегистрировано среди различных групп учащихся (школьники, студенты), эта цифра колеблется от 80% до 90% в зависимости от страны [18; 22]. По мере взросления интенсивность использования СС уменьшается; в частности, взрослые пользователи размещают значительно меньше личной информации в профилях и реже используют функции обновления статуса и загрузки изображений [31].

Чаще всего в СС люди взаимодействуют с пользователями из своей возрастной группы и страны проживания [53]. Это связано с тем, что одним из основных мотивов использования СС является поддержание отношений со знакомыми людьми [11; 10; 41; 33; 12; 39], что подтверждается результатами, полученными на выборках из Тайваня [11], Австралии [4], Америки [23].

Так, большинство австралийских подростков отметили, что они используют СС для поддержания отношений с друзьями или знакомыми, и только 17% опрошенных указали, что они стараются найти в СС новых знакомых [11]. По данным М. Manago, М. Taylor и Р. Greenfield, в профилях американских студентов 21% «друзей» составляют друзья из университета, 18% — поддерживаемые контакты из прошлого, 27% — знакомые, 24% — товарищи, одноклассники [23].

Женщины чаще пользуются СС, чем мужчины, и имеют больше людей в категории «друзья» [25; 33; 53]. В России 80% женщин из выборки в 10000 человек ответили, что регулярно пользуются СС, в то время как среди мужчин активных пользователей оказалось только 70% (по данным агентства PRT на январь 2014).

Одно из возможных объяснений этого заключается в том, что женщины чаще используют СС для поддержания отношений, в особенности с близкими друзьями и знакомыми [4; 49], в то время как мужчины предпочитают при помощи СС искать информацию и развлекаться (например, играть в интернет-игры) [3]. Кроме того, женщины одинаково часто общаются в СС с представителями обоих полов, а мужчины предпочитают общение

с женщинами, что сокращает круг их возможных «друзей» и время, проведенное в СС [17].

Отдельно следует уделить внимание кросс-культурным различиям в использовании СС. Так, А. Vasalou с коллегами обнаружили, что существуют различия в использовании Facebook среди пользователей из Соединенных Штатов, Великобритании, Италии, Греции и Франции. В частности, в сравнении с пользователями из Соединенных Штатов, пользователи из Великобритании рассматривают группы как более значимый инструмент, пользователи из Италии придают большее значение приложениям (например, онлайн-играм), пользователи из Греции считают менее важным обновление статуса, пользователи из Франции в меньшей степени ценят обновление статуса и размещение фотографий [51].

В исследовании, проведенном на выборках из Китая, Египта, Франции, Израиля, Индии, Кореи, Макао, Швеции, Тайланда, Турции и Америки, было показано, что между представителями данных стран нет различий в количестве людей, добавленных в категорию «друзья». Однако пользователи из коллективистских стран (Китай, Индия, Корея, Макао, Тайланд) имеют в данной категории больше людей, с которыми они никогда не встречались лично [32].

Описанные данные свидетельствуют, что социально-демографические характеристики пользователей связаны со спецификой использования СС.

При этом и по поведению индивидов в СС можно с достаточной высокой вероятностью предсказать их социально-демографические характеристики.

Так, исследователи из Центра психометрики Кембриджского университета на выборке из 58000 пользователей Facebook показали, что на основе данных об отметках «like» конкретного пользователя можно очень точно предсказать ряд его характеристик: принадлежность к группе европеоидов или афро-американцев в 95% случаев, пол в 93% случаев, сексуальную ориентацию в 88% случаев для мужчин и в 75% случаев для женщин, принадлежность к демократам или республиканцам в 85% случаев, принадлежность к христианам или мусульманам в 82% случаев [21].

В целом, полученные результаты наглядно демонстрируют прогностическую силу СС в отношении социально-демографических характеристик пользователей; значительно более противоречивые результаты получены при анализе индивидуально-психологических характеристик пользователей.

Индивидуально-психологические характеристики пользователей социальных сетей

Несмотря на то, что перечень индивидуально-психологических характеристик индивидов очень широк, внимание исследователей СС чаще всего привлекает достаточно ограниченный список, в который входят шкалы пятифакторной модели личности (Экстраверсия (Extraversion), Нейротизм (Neuroticism), Открытость опыту (Openness-to-Experience), Согласие/Доброже-

лательность (Agreeableness) и Сознательность (Conscientiousness)) [9; 26], нарциссизм и самооценка.

Экстраверсия.

Данная шкала отражает тенденцию индивида быть общительным и уверенным в себе. Люди с высокими показателями по шкале экстраверсии чаще ведут себя активно, напористо, демонстрируют энтузиазм и высокую степень общительности. Они комфортно себя чувствуют в присутствии других людей и стремятся получать как можно больше социального одобрения.

Обратным полюсом данной шкалы является интроверсия, которая описывается через такие дескрипторы, как сдержанность, замкнутость и застенчивость [26].

Существуют две гипотезы, объясняющие связь между экстраверсией/интроверсией и использованием СС: гипотеза «богатые становятся богаче» (rich-get-richer), относится к экстраверсии, а гипотеза социальной компенсации — «бедные становятся богаче» (poor-get-richer) — к интроверсии.

Есть мнение, что экстраверты используют в онлайн-пространстве те же стратегии коммуникации и самопрезентации, что и в реальной жизни [37], поэтому они стремятся «перенести» реальные социальные отношения в СС, чтобы общаться с «друзьями» еще чаще и интенсивнее (что и описывается метафорой «богатые становятся богаче») [24; 34]. Действительно, часть эмпирических данных показывает, что экстраверты чаще используют Facebook для общения (личные сообщения/чаты/записи на стене) [34; 36] и имеют больше людей в категории «друзья», чем интроверты [2; 29].

Интересно, что одновременно с этим под сомнение ставится сам факт более частого использования СС экстравертами [30; 40], доминирования мотивации общения в СС у экстравертов [44] и показано, что взаимосвязь между экстраверсией и количеством «друзей» либо отсутствует [36], либо является нелинейной, так как и интроверты, и экстраверты имеют меньше «друзей» в своих профилях, чем люди со средними показателями по данной шкале [47].

В целом, группа «друзей» экстравертов отличается низкой степенью транзитивности, т. е. очень многие «друзья» экстравертов никак не связаны друг с другом и не входят в группы «друзей» друг друга [45].

Согласно гипотезе социальной компенсации («бедные становятся богаче»), интроверты скорее используют СС как компенсирующую среду [1; 2; 4; 5]. Они размещают больше личной информации в персональных профилях, тем самым демонстрируя различные скрытые личностные черты [37], чаще чем экстраверты используют СС для поиска новых «друзей» [48] и для «отработки» различных социальных навыков, которые позволяют им чувствовать себя более приспособленными к реальной жизни [5].

Нейротизм.

Данная шкала отражает тенденцию человека быть эмоциональным, восприимчивым, тревожным, недоверчивым по отношению к другим людям и иметь

трудности в управлении стрессовыми состояниями. Исследования показывают, что нейротизм достаточно часто связан с социальной тревожностью и низкой самооценкой [40].

G. Seidman показал, что нейротизм связан с такой мотивацией использования СС, как общение с другими пользователями, поиском информации (в частности, пассивным просмотром страниц других пользователей) и самораскрытием (прежде всего через идеализацию себя и презентацию идеального Я) [37]. Было показано, что нейротизм связан с количеством размещенной личной информации в профиле [34], например, склонностью размещать большое количество личных фотографий [1], которые, в свою очередь, могут носить «спорный» или провокационный характер (например, иметь эротическое содержание) [19].

При этом данные, полученные Y. Amichai-Hamburger и G. Vinitzky, продемонстрировали, что нет различий между группами людей с высокими и низкими показателями по шкале нейротизма, так как представители обеих групп склонны размещать о себе больше информации в профиле, чем люди со средними показателями по данной шкале [2].

J. Skues с коллегами показали, что нейротизм в целом не связан с интенсивностью использования Facebook [40].

Согласие/Доброжелательность.

Шкала описывает склонность людей к сотрудничеству и кооперации. Люди с высокими показателями по этой шкале часто демонстрируют дружелюбие и открытость, доверие по отношению к другим людям и способность прощать, они стараются избегать любых конфликтов во взаимодействиях. На обратном полюсе данной шкалы находится независимость, которая характеризуется конкурентностью и в крайней степени выраженности — враждебностью по отношению к другим людям [26].

Так как люди с высокими показателями по шкале Согласие/Доброжелательность ориентированы на других, то, по мнению G. Seidman, основной мотивацией использования Facebook у них является потребность в принадлежности и самопрезентации реального Я [37]. Шкала «Согласие/Доброжелательность» связана с количеством людей в категории «друзья» [34].

Кроме того, данная связь опосредована полом пользователей. Так, мужчины с высоким уровнем согласия предпочитают «дружить» с представителями другой гендерной группы, в то время как женщины чаще добавляют в «друзья» представителей своей гендерной группы [45]. Связь между согласием/доброжелательностью и интенсивностью использования СС нелинейна, так как люди с высокими и низкими показателями по шкале Согласие склонны размещать больше фотографий и личной информации в профиле, чем люди со средними показателями по данной шкале [1]. Высокий уровень согласия также отрицательно связан с размещением различного «неоднозначного» содержания в своем профиле (двусмысленных или оскорби-

тельных высказываний, фотографий, содержащих сексуальных подтекст и т. д.) [24].

Открытость опыту.

Данная шкала описывает готовность индивида рассматривать альтернативные подходы, быть открытым новому опыту. Люди с высокими показателями по шкале демонстрируют любознательность и увлеченность. На обратном полюсе данной шкалы находится консерватизм — стремление поддерживать традиционные идеи и ориентация на их сохранение [26].

Данные, полученные в отношении связи открытости и использования Facebook, наименее противоречивы по сравнению с другими шкалами пятифакторной модели. Большинство исследователей сходятся на том, что высокие показатели по шкале открытости опыту связаны с активным использованием Facebook как инструмента для общения [2; 34; 40]. В частности, открытость связана с количеством информации, размещенной в профиле индивида, и количеством людей в категории «друзья» [40], при этом категория «друзья» у людей с высоким уровнем открытости (так же как и с высоким уровнем экстраверсии) отличается низкой степенью транзитивности [45]. Основной мотивацией использования Facebook у людей с высокой открытостью опыту является поиск информации, самораскрытие и самопрезентация [37].

Сознательность.

Шкала описывает тенденцию человека быть пунктуальным, последовательным, надежным, ответственным, в некоторых случаях даже педантичным. На обратном полюсе данной шкалы находится импульсивность, которая описывается такими дескрипторами, как ситуативность, непоследовательность в крайней степени может выражаться в гибкости моральных суждений [26].

Было показано, что в реальном взаимодействии сознательность положительно связана с количеством контактов и качеством межличностных отношений.

Эти результаты легли в основу предположения, что сознательность может приводить к использованию Facebook как средства для поиска новых и поддержания уже существующих отношений. Тем не менее, эмпирические данные свидетельствуют об обратном: сознательность в наименьшей степени по сравнению с другими шкалами пятифакторной модели связана с использованием Facebook.

Чем выше у индивидов показатели по шкале Сознательность, тем реже они используют Facebook [2; 34; 36]. Вероятно, это связано с тем, что такие индивиды предпочитают реальное общение взаимодействиям в онлайн-пространстве, они лучше распределяют собственное время и осознают необходимость его рационального использования. Кроме того, люди с высокими показателями сознательности преимущественно используют СС в ситуациях, когда это может повысить их продуктивность или способствовать достижению текущих целей [29]. Именно поэтому они редко используют социальные сети для досуга, пользуются

функцией загрузки изображений [1; 37] и в их профилях редко встречается различного рода «неоднозначная» информация [19].

У людей с низким показателем по шкале Сознательность в качестве основного мотива использования Facebook доминирует мотив самопрезентации (а именно, презентация реального Я) [37].

Как видно, результаты изучения связи между различными шкалами пятифакторной модели и особенностями использования СС достаточно часто противоречивы. Рассмотрим исследование, использующие в качестве методологии анализ объективных показателей использования СС.

D. Klumpner с коллегами показали, что существует связь между тем, как сами испытуемые оценивают себя по шкалам пятифакторной модели личности и тем, как независимые эксперты оценивают эти же личностные черты пользователей по объективной информации, размещенной в их профилях. Были выявлены устойчивые связи между результатами тестовой и экспертной оценки личностных черт. Так, коэффициент корреляции между оценками по шкале Открытость равен 0.42, по шкале Экстраверсии — 0.44, по шкале Сознательность — 0.3, Согласие/Доброжелательность — 0.40, Эмоциональная стабильность (нейротизм) — 0.23.

В уже упоминавшемся выше исследовании Центра психометрики Кембриджского университета была показана прогностическая валидность отметок «like» для шкал пятифакторной модели личности. Коэффициенты для всех шкал варьируются от 0.29 до 0.40 [21]. Из полученных результатов можно сделать вывод, что анализ профиля в СС может являться достаточно эффективным средством оценки личностных черт (по крайней мере соизмеримым с оценкой по личностным опросникам).

Нарциссизм.

Данная личностная черта описывает ощущение собственной значимости и уникальности, неспособность терпеть критику со стороны других людей, ожидание особых привилегий по отношению к себе [8]. Люди с высокими показателями нарциссизма постоянно хотят быть в центре внимания, из-за чего могут говорить или совершать необычные или шокирующие вещи.

Эмпирические данные о связи нарциссизма с поведением в СС достаточно противоречивы. С одной стороны, авторы показали, что чем выше нарциссизм, тем больше времени индивид проводит в социальной сети [7], размещает в профиле как можно больше информации, поддерживающей позитивный образ себя [28], обновляет свой статус и добавляет новые фотографии [2].

С другой стороны, не найдено подтверждений связи нарциссизма и интенсивности использования СС [28; 14] или было показано, что эта связь опосредована такой личностной характеристикой, как склонность к самораскрытию [52].

Связь между нарциссизмом и поддержанием позитивного образа себя в СС также не прямая, она опосредована уровнем самооценки индивида; в частности, чем

ниже самооценка, тем больше стремление создать положительный образ себя в онлайн-пространстве [27].

Результаты, полученные на американской и германской выборках, показали, что уровень нарциссизма не связан с интенсивностью обновления статуса в СС [16]. Кроме того, высокий уровень нарциссизма связан с размещением в сетях только фотографий определенного типа, а именно «selfies» (фотография-автопортрет), и данная связь выявлена только для мужчин. Несмотря на то, что женщины в целом чаще мужчин размещают различные виды «selfies» (собственные, с романтическим партнером и групповое) в своих СС, это не связано с их уровнем нарциссизма [38].

Наименее противоречивые результаты исследований показывают положительную связь нарциссизма с количеством людей в категории «друзья».

Есть данные, что высокий уровень нарциссизма связан со стремлением сделать эту категорию возможно более насыщенной за счет добавления в нее незнакомцев [54; 28]. Выявленная связь объясняется тем, что люди с высокими показателями по шкале Нарциссизм чаще стремятся к социальной поддержке от других пользователей (позитивные комментарии и отметки «like»). При этом по статистике они получают меньше позитивной обратной связи, чем люди с низким уровнем нарциссизма [55] и чаще получают негативную обратную связь (например, неприятные комментарии), которая может приводить к проявлению агрессии и ответному асоциальному поведению по отношению к «обидчику» [8].

Эти результаты хорошо согласуются с фактом, что в «друзьях» у людей с высоким показателем нарциссизма много незнакомых или малознакомых людей, которые в целом значительно реже дают обратную связь на информацию, размещенную другими незнакомыми людьми. Кроме того в ситуации взаимодействия незнакомых или малознакомых людей значительно меньшую роль играют групповые нормы, что может приводить к различным проявлениям асоциального или агрессивного поведения.

L. Buffardi и W. Campbell сравнили оценки нарциссизма, полученные в результате опроса владельцев профилей в СС и непосредственной оценки содержания этих профилей экспертами. Авторы выделили объективные показатели нарциссизма при использовании СС (например, количество взаимодействий с другими пользователями и количество личной информации, размещенной в профиле) и субъективные показатели (информация, содержащая саморекламу, привлекательные личные фотографии, фотографии сексуального характера и т. д.). Результаты показали, что между всеми объективными и субъективными маркерами нарциссизма и оценками, полученными по методике оценки нарциссизма, существует устойчивая связь [7]. Эти данные еще раз подтверждают тезис о том, что СС обладают достаточной прогностической силой для описания характеристик их пользователей.

Самооценка.

Самооценка человека рассматривается как представление человека о собственных качествах и оценка их важности. Один из наиболее признаваемых фактов в отношении самооценки заключается в том, что все люди стремятся либо поддерживать, либо повышать свою самооценку в зависимости от ее первоначального уровня как в реальном взаимодействии, так и в онлайн-среде.

Результаты исследований связи самооценки и использования СС также крайне противоречивы. Часть авторов указывают, что высокая частота использования СС связана с низкой самооценкой и СС выступают своеобразной компенсирующей средой [10; 27; 43]. А. Forest и J. Wood действительно показали, что люди с низкой самооценкой воспринимают Facebook как безопасное место для самораскрытия и «компенсации» реального взаимодействия. При этом они чаще, чем люди с высокой самооценкой, размещают в СС сообщения с негативным содержанием, которые либо негативно, либо нейтрально оцениваются другими пользователями, что в результате не приводит к изменению в самооценке [13].

Другие авторы утверждают, что СС связаны с более высокой самооценкой, так как позволяют пользователям размещать в личном профиле только ту информацию, которая позволяет формировать позитивное представление о них и тем самым, поддерживать позитивную самооценку.

В эксперименте A. Onzales и J. Hancock люди, которые просматривали свой профиль, в последствии демонстрировали более высокую самооценку [24], схожие результаты были получены и в исследовании С. Toma [46]. При этом, отдельные исследования не подтверждают связь самооценки с использованием Facebook [40].

P. Valkenburg, J. Peter и A. Schouten показали, что на связь между самооценкой и использованием Facebook влияют количество и тип обратной связи, которую пользователь получает в СС. Так, позитивная обратная связь на информацию, размещенную на странице пользователя (комментарии, отметки «like», количество личных сообщений), связана с позитивной самооценкой и ощущением психологического благополучия, в то время как негативная обратная связь имеет обратный эффект [49]. При этом чем больше действий индивиды производят в СС, тем больше обратной связи они получают [4], так как СС позволяют поддерживать одновременно такое количество взаимодействий, которое невозможно реализовать оффлайн.

Заключение

Целью данного обзора был анализ современных исследований пользователей СС, проведенных при помощи различной методологии. Часть исследователей в качестве метода сбора данных используют самоотчет пользователей (например, в виде ответа на вопрос «Сколько примерно времени в день вы проводите в

социальных сетях?»), а часть — объективные данные (в частности, количество размещенных материалов, анализ слов из словаря пользователя или «входов» в СС, фиксируемых специальными средствами).

Анализ показал, что результаты, полученные при помощи различных методологий, достаточно часто различаются.

Так, С. Ross [34] в результате опроса пользователей пришел к выводу, что индивидуально-психологические характеристики слабо связаны с использованием Facebook, а Y. Amichai-Hamburger и G. Vinitzky [2], используя анализ объективных данных, показали, что такая связь не только есть, но она является ключевой для понимания поведения индивидов в онлайн пространстве.

Вероятно, результаты, полученные в самоотчетах испытуемых, достаточно сильно связаны с социальной желательностью. Например, «преувеличивая» количество «друзей», пользователи могут стремиться продемонстрировать их большую общительность или популярность, чем в реальной жизни.

Не менее важно, что индивиды могут в целом «неадекватно» оценивать время, проведенное в социальных сетях, как из-за нежелания признавать, сколько реально времени они тратят на онлайн взаимодействие, так и из-за особенностей восприятия длительности времени, проведенного в интернете.

Представленные в обзоре данные подтверждают, что результаты, полученные при помощи самоотчета испытуемых, более противоречивы, чем объективный анализ профилей пользователей СС.

Разница в полученных результатах прежде всего связана с неоднозначностью измерения разных параметров СС, например, интенсивности их использования. Часть исследователей считают, что данный параметр отражает количество времени, проведенное в СС [4; 6], кто-то измеряет интенсивность количеством размещенного материала и в целом частотой взаимо-

действия в онлайн среде, отдельные исследователи рассматривают количество «входов» (check-in) в социальную сеть [52], а кто-то рассчитывает интегрированные показатели [11; 10].

Дополнительной проблемой становится то, что исследования проводятся в разных странах, культурная специфика которых не всегда анализируется в исследованиях; авторы в большинстве случаев игнорируют связь между отдельными индивидуально-психологическими характеристиками и влиянием данной связи на использование СС, связи между мотивацией использования СС, индивидуально-психологическими характеристиками индивида и последующим поведением в СС. Поэтому многие противоречивые результаты могли бы быть лучше осмыслены в ситуации комплексного анализа.

В целом, можно выделить три основных направления будущих исследований как социальных сетей, так и их пользователей.

Первое направление связано с более активным использованием объективных данных, отражающих особенности использования СС, так как именно такие данные обладают большей валидностью.

Второе направление связано с обобщением и анализом уже полученных результатов при помощи современных статистических методов (например, метаанализ), способных комплексно обрабатывать результаты различных исследований и выявить, действительно ли существуют определенные связи между переменными или это скорее специфика используемой выборки и методологии сбора данных.

И, наконец, третье направление относится к построению комплексных моделей, описывающих взаимодействие между разными факторами использования СС и характеристиками пользователей (например, различными личностными чертами или психологическими характеристиками и мотивацией использования социальных сетей).

ЛИТЕРАТУРА

1. Amichai-Hamburger Y., Kaplan H., Dorpatcheon N. Click to the past: The impact of extroversion by users of nostalgic websites on the use of Internet social services // *Computers in Human Behavior*. 2008. Vol. 24. № 5. P. 1907—1912. doi: 10.1016/j.chb.2008.02.005
2. Amichai-Hamburger Y., Vinitzky G. Social network use and personality // *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26. № 6. P. 1289—1295. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.018
3. Barker V. Older adolescents' motivations for social network site use: the influence of gender, group identity, and collective self-esteem // *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*. 2009. Vol. 12. № 2. P. 209—213. doi: 10.1089/cpb.2008.0228
4. Blomfield Neira C.J., Barber B.L. Social networking site use: Linked to adolescents' social self-concept, self-esteem, and depressed mood // *Australian Journal of Psychology*. 2014. Vol. 66. № 1. P. 56—64. doi: 10.1111/ajpy.12034
5. Bonetti L., Campbell M.A., Gilmore L. The relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescents' online communication // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2010. Vol. 13. № 3. P. 279—285. doi: 10.1089/cyber.2009.0215
6. Boyd D.M., Ellison N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007. Vol. 13. № 1. P. 210—230. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
7. Buffardi L.E., Campbell W.K. Narcissism and social networking web sites // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2008. Vol. 34. № 10. P. 1303—1314. doi: 10.1177/0146167208320061
8. Carpenter C.J. Narcissism on Facebook: Self-promotional and anti-social behavior // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 52. № 4. P. 482—486. doi: 10.1016/j.paid.2011.11.011

9. Cross-cultural assessment of the five-factor model: The Revised NEO Personality Inventory / McCrae R.R. [et al.] // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1998. Vol. 29. № 1. P. 171—188.
10. Ellison N.B., Steinfield C., Lampe C. The benefits of facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007. Vol. 12. № 4. P. 1143—1168. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
11. Exploring the Motivations of Facebook Use in Taiwan / Alhabash S. [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2012. Vol. 15. № 6. P. 304—311. doi: 10.1089/cyber.2011.0611
12. Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites / Roblyer M.D. [et al.] // *Internet and Higher Education*. 2010. Vol. 13. № 3. P. 134—140. doi: 10.1016/j.iheduc.2010.03.002
13. Forest A.L., Wood J.V. When social networking is not working: Individuals with low self-esteem recognize but do not reap the benefits of self-disclosure on facebook // *Psychological Science*. 2012. Vol. 23. № 3. P. 295—302. doi: 10.1177/0956797611429709
14. Gentile B., Twenge J.M., Freeman E.C., Campbell W.K. The effect of social networking websites on positive self-views: An experimental investigation // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. № 5. P. 1929—1933. doi: 10.1016/j.chb.2012.05.012
15. Gonzales A.L., Hancock J.T. Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2011. Vol. 14. № 1—2. P. 79—83. doi: 10.1089/cyber.2009.0411
16. Groe Deters F., Mehl M. R., Eid M. Narcissistic power poster? On the relationship between narcissism and status updating activity on Facebook // *Journal of Research in Personality*. 2014. Vol. 53. P. 165—174. doi: 10.1016/j.jrp.2014.10.004.
17. Hew K.F. Students’ and teachers’ use of Facebook // *Computers in Human Behavior*. 2011. Vol. 27. № 2. P. 662—676. doi: 10.1016/j.chb.2010.11.020
18. Junco R. The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement // *Computers and Education*. 2012. Vol. 58. № 1. P. 162—171. doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.004
19. Karl K., Peluchette J., Schlaegel C. Who’s posting facebook faux pas? a cross-cultural examination of personality differences // *International Journal of Selection and Assessment*. 2010. Vol. 18. № 2. P. 174—186. doi: 10.1111/j.1468-2389.2010.00499.x
20. Klumper D.H., Rosen P.A., Mossholder K.W. Social Networking Websites, Personality Ratings, and the Organizational Context: More Than Meets the Eye? // *Journal of Applied Social Psychology*. 2012. Vol. 42. № 5. P. 1143—1172. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00881.x
21. Kosinski M., Stillwell D., Graepel T. Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2013. Vol. 110. № 15. P. 5802—5805.
22. Lampe C., Ellison N., Steinfield C. A Face(book) in the Crowd: Social Searching vs. Social Browsing // *Proceedings of the 2006 20th Anniversary Conference on Computer-Supported Cooperative Work CSCW ’06*. 2006 . P. 167—170. doi: 10.1145/1180875.1180901
23. Manago A.M., Taylor T., Greenfield P.M. Me and my 400 friends: The anatomy of college students’ Facebook networks, their communication patterns, and well-being // *Developmental Psychology*. 2012. Vol. 48. № 2. P. 369—380. doi: 10.1037/a0026338
24. Manifestations of personality in online social networks: Self-reported facebook-related behaviors and observable profile information / Gosling S.D. [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2011. Vol. 14. № 9. P. 483—488. doi: 10.1089/cyber.2010.0087
25. McAndrew F.T., Jeong H.S. Who does what on Facebook? Age, sex, and relationship status as predictors of Facebook use // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. № 6. P. 2359—2365. doi: 10.1016/j.chb.2012.07.007
26. McCrae R.R., John O.P. An introduction to the five-factor model and its applications // *Journal of Personality*. 1992. Vol. 60. № 2. P. 175—215.
27. Mehdizadeh S. Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on facebook // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2010. Vol. 13. № 4. P. 357—364. doi: 10.1089/cyber.2009.0257
28. Millennials, narcissism, and social networking: What narcissists do on social networking sites and why / Bergman S.M. [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 50. № 5. P. 706—711. doi: 10.1016/j.paid.2010.12.022
29. Moore K., McElroy J.C. The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. № 1. P. 267—274. doi: 10.1016/j.chb.2011.09.009
30. Narcissism, extraversion and adolescents’ self-presentation on Facebook / Ong E.Y.L. [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 50. № 2. P. 180—185. doi: 10.1016/j.paid.2010.09.022
31. Nosko A., Wood E., Molema S. All about me: Disclosure in online social networking profiles: The case of FACEBOOK // *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26, «№. P. 406—418. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.012
32. Online and offline social ties of social network website users: An exploratory study in eleven societies / Cardon P.W. [et al.] // *Journal of Computer Information Systems*. 2009. Vol. 50. № 1. P. 54—64.

33. *Petpek T., Yermolayeva Y., Calvert S. L.* College students' social networking experiences on Facebook // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2009. Vol. 30. № 3. P. 227—238. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.010
34. Personality and motivations associated with Facebook use / Ross C. [et al.] // *Computers in Human Behavior*. 2009. Vol. 25. № 2. P. 578—586. doi: 10.1016/j.chb.2008.12.024
35. *Rainie L., Lenhart A., Smith A.* The tone of life on social networking sites. Pew Research Center, 2012.
36. *Ryan T., Xenos S.* Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage // *Computers in Human Behavior*. 2011. Vol. 27. № 5. P. 1658—1664. doi: 10.1016/j.chb.2011.02.004
37. *Seidman G.* Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations // *Personality and Individual Differences*. 2013. Vol. 54. № 3. P. 402—407. doi: 10.1016/j.paid.2012.10.009
38. Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men / Sorokowski P. [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 85. P. 123—127. doi: 10.1016/j.paid.2015.05.004
39. *Sheldon P.* Student favorite: Facebook and motives for its use // *Southwestern Mass Communication Journal*. 2008. Vol. 23. № 2. P. 39—53.
40. *Skues J. L., Williams B., Wise L.* The effects of personality traits, self-esteem, loneliness, and narcissism on Facebook use among university students // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. № 6. P. 2414—2419. doi: 10.1016/j.chb.2012.07.012
41. Social capital: the benefit of Facebook «friends» / Johnston K. [et al.] // *Behaviour & Information Technology*. 2013. Vol. 32. № 1. P. 24—36. doi: 10.1080/0144929X.2010.550063
42. Social media and mobile internet use among teens and young adults / Lenhart A. [et al.]. PEW Research Center, 2010. P. 1—51. doi: 10.1021/ed8000717
43. *Tazghini S., Siedlecki K. L.* A mixed method approach to examining Facebook use and its relationship to self-esteem // *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29. № 3. P. 827—832. doi: 10.1016/j.chb.2012.11.010
44. The associations among computer-mediated communication, relationships, and well-being / Schiffrin H. [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2010. Vol. 13. № 3. P. 299—306. doi: 10.1089/cyber.2009.0173
45. The Five-Factor Model of personality and Degree and Transitivity of Facebook social networks / Lönnqvist J.-E. [et al.] // *Journal of Research in Personality*. 2014. Vol. 50. № 1. P. 98—101. doi: 10.1016/j.jrp.2014.03.009
46. *Toma C.L.* Feeling Better But Doing Worse: Effects of Facebook Self-Presentation on Implicit Self-Esteem and Cognitive Task Performance // *Media Psychology*. 2013. Vol. 16. № 2. P. 199—220. doi: 10.1080/15213269.2012.762189
47. Too much of a good thing? The relationship between number of friends and interpersonal impressions on facebook / Tong S.T. [et al.] // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2008. Vol. 13. № 3. P. 531—549. doi: 10.1111/j.1083-6101.2008.00409.x
48. Understanding online community citizenship behaviors through social support and social identity / Chiu C.-M. [et al.] // *International Journal of Information Management*. 2015. Vol. 35. № 4. P. 504—519. doi: 10.1016/j.ijin-fomgt.2015.04.009
49. *Valkenburg P.M., Peter J., Schouten A.P.* Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem // *Cyberpsychology and Behavior*. 2006. Vol. 9. № 5. P. 584—590. doi: 10.1089/cpb.2006.9.584
50. *Valkenburg P.M., Schouten A.P., Peter J.* Adolescents' identity experiments on the internet // *New Media and Society*. 2005. Vol. 7. № 3. P. 383—402. doi: 10.1177/1461444805052282
51. *Vasalou A., Joinson A. N., Courvoisier D.* Cultural differences, experience with social networks and the nature of “true commitment” in Facebook // *International Journal of Human Computer Studies*. 2010. Vol. 68. № 10. P. 719—728. doi: 10.1016/j.ijhcs.2010.06.002
52. *Wang S.S., Stefanone M.A.* Showing Off? Human Mobility and the Interplay of Traits, Self-Disclosure, and Facebook Check-Ins // *Social Science Computer Review*. 2013. Vol. 31. № 4. P. 437—457. doi: 10.1177/0894439313481424
53. *Wang Y.-C., Burke M., Kraut R.* Gender, topic, and audience response: An analysis of user-generated content on Facebook. In *Conference on Human Factors in Computing Systems* // *Proceedings*. 2013. P. 31—34. doi: 10.1145/2470654.2470659
54. What does the Narcissistic personality inventory really measure? / Ackerman R.A. [et al.] // *Assessment*. 2011. Vol. 18. № 1. P. 67—87. doi: 10.1177/1073191110382845
55. When social media isn't social: Friends' responsiveness to narcissists on Facebook / *Choi M. [et al.]* // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 77. P. 209—214. doi: 10.1016/j.paid.2014.12.056
56. *Wilson R.E., Gosling S.D., Graham L.T.* A Review of Facebook Research in the Social Sciences // *Perspectives on Psychological Science*. 2012. Vol. 7. № 3. P. 203—220. doi: 10.1177/1745691612442904

Social networks user: current research

Agadullina E.R.,

PhD, assistant professor Department of psychology Faculty of social science National research university «Higher school of economics», Moscow, Russia, eagadullina@hse.ru

The purpose of this article is to review current research studies focusing on the users of Facebook and their behaviors in social networks. This review is organized into two sections: 1) social-demographic characteristics (Age, Gender, Nationality); 2) personality characteristics (Neuroticism, Extraversion, Openness-to-Experience, Agreeableness, Conscientiousness, Narcissism, Self-esteem). The results showed that the information in the personal profile and online behavior are strongly connected with socio-demographic and personality characteristics.

Keywords: social networks, Facebook, five-factor model of personality, narcissism, self-esteem.

REFERENCES

1. Amichai-Hamburger Y., Kaplan H., Dorpatcheon N. Click to the past: The impact of extroversion by users of nostalgic websites on the use of Internet social services. *Computers in Human Behavior*, 2008, vol. 24, no. 5, pp. 1907—1912. doi: 10.1016/j.chb.2008.02.005
2. Amichai-Hamburger Y., Vinitzky G. Social network use and personality. *Computers in Human Behavior*, 2010, vol. 26, no. 6, pp. 1289—1295. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.018
3. Barker V. Older adolescents' motivations for social network site use: the influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 2009, vol. 12, no. 2, pp. 209—213. doi: 10.1089/cpb.2008.0228
4. Blomfield Neira C.J., Barber B.L. Social networking site use: Linked to adolescents' social self-concept, self-esteem, and depressed mood. *Australian Journal of Psychology* 2014, vol. 66, no. 1, pp. 56—64. doi: 10.1111/ajpy.12034
5. Bonetti L., Campbell M.A., Gilmore L. The relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescents' online communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2010, vol. 13, no. 3, pp. 279—285. doi: 10.1089/cyber.2009.0215
6. Boyd D.M., Ellison N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007, vol. 13, no. 1, pp. 210—230. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
7. Buffardi L.E., Campbell W.K. Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2008, vol. 34, no. 10, pp. 1303—1314. doi: 10.1177/0146167208320061
8. Carpenter C.J. Narcissism on Facebook: Self-promotional and anti-social behavior. *Personality and Individual Differences*, 2012, vol. 52, no. 4, pp. 482—486. doi: 10.1016/j.paid.2011.11.011
9. Cross-cultural assessment of the five-factor model: The Revised NEO Personality Inventory. McCrae R.R. [et al.]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1998, vol. 29, no. 1, pp. 171—188.
10. Ellison N.B., Steinfield C., Lampe C. The benefits of facebook «friends»: Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007, vol. 12, no. 4, pp. 1143—1168. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
11. Exploring the Motivations of Facebook Use in Taiwan. Alhabash S. [et al.]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2012, vol. 15, no. 6, pp. 304—311. doi: 10.1089/cyber.2011.0611
12. Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. Roblyer M.D. [et al.]. *Internet and Higher Education*, 2010, vol. 13, no. 3, pp. 134—140. doi: 10.1016/j.iheduc.2010.03.002
13. Forest A.L., Wood J.V. When social networking is not working: Individuals with low self-esteem recognize but do not reap the benefits of self-disclosure on facebook. *Psychological Science*, 2012, vol. 23, no. 3, pp. 295—302. doi: 10.1177/0956797611429709
14. Gentile B., Twenge J.M., Freeman E.C., Campbell W.K. The effect of social networking websites on positive self-views: An experimental investigation. *Computers in Human Behavior*, 2012, vol. 28, no. 5, pp. 1929—1933. doi: 10.1016/j.chb.2012.05.012
15. Gonzales A.L., Hancock J.T. Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011, vol. 14, no. 1—2, pp. 79—83. doi: 10.1089/cyber.2009.0411
16. Große Deters F., Mehl M. R., Eid M. Narcissistic power poster? On the relationship between narcissism and status updating activity on Facebook. *Journal of Research in Personality*. 2014, vol. 53, pp. 165—174. doi: 10.1016/j.jrp.2014.10.004

17. Hew K.F. Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 2011, vol. 27, no. 2, pp. 662—676. doi: 10.1016/j.chb.2010.11.020
18. Junco R. The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers and Education*, 2012, vol. 58, no. 1, pp. 162—171. doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.004
19. Karl K., Peluchette J., Schlaegel C. Who's posting facebook faux pas? a cross-cultural examination of personality differences. *International Journal of Selection and Assessment*, 2010, vol. 18, no. 2, pp. 174—186. doi: 10.1111/j.1468-2389.2010.00499.x
20. Klumper D.H., Rosen P.A., Mossholder K.W. Social Networking Websites, Personality Ratings, and the Organizational Context: More Than Meets the Eye? *Journal of Applied Social Psychology*, 2012, vol. 42, no. 5, pp. 1143—1172. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00881.x
21. Kosinski M., Stillwell D., Graepel T. Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2013, vol. 110, no. 15, pp. 5802—5805.
22. Lampe C., Ellison N., Steinfield C. A Face(book) in the Crowd: Social Searching vs. Social Browsing. *Proceedings of the 2006 20th Anniversary Conference on Computer-Supported Cooperative Work CSCW '06*, 2006, pp. 167—170. doi: 10.1145/1180875.1180901
23. Manago A.M., Taylor T., Greenfield P.M. Me and my 400 friends: The anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental Psychology*, 2012, vol. 48, no. 2, pp. 369—380. doi: 10.1037/a0026338
24. Manifestations of personality in online social networks: Self-reported facebook-related behaviors and observable profile information. Gosling S.D. [et al.]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011, vol. 14, no. 9, pp. 483—488. doi: 10.1089/cyber.2010.0087
25. McAndrew F.T., Jeong H.S. Who does what on Facebook? Age, sex, and relationship status as predictors of Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 2012, vol. 28, no. 6, pp. 2359—2365. doi: 10.1016/j.chb.2012.07.007
26. McCrae R.R., John O.P. An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 1992, vol. 60, no. 2, pp. 175—215.
27. Mehdizadeh S. Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2010, vol. 13, no. 4, pp. 357—364. doi: 10.1089/cyber.2009.0257
28. Millennials, narcissism, and social networking: What narcissists do on social networking sites and why. Bergman S.M. [et al.]. *Personality and Individual Differences*, 2011, vol. 50, no. 5, pp. 706—711. doi: 10.1016/j.paid.2010.12.022
29. Moore K., McElroy J.C. The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret. *Computers in Human Behavior*, 2012, vol. 28, no. 1, pp. 267—274. doi: 10.1016/j.chb.2011.09.009
30. Narcissism, extraversion and adolescents' self-presentation on Facebook. Ong E.Y.L. [et al.]. *Personality and Individual Differences*, 2011, vol. 50, no. 2, pp. 180—185. doi: 10.1016/j.paid.2010.09.022
31. Nosko A., Wood E., Molema S. All about me: Disclosure in online social networking profiles: The case of FACEBOOK. *Computers in Human Behavior*, 2010, vol. 26, no. 3, pp. 406—418. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.012
32. Online and offline social ties of social network website users: An exploratory study in eleven societies / Cardon P.W. [et al.]. *Journal of Computer Information Systems*, 2009, vol. 50. № 1, pp. 54—64.
33. Pempek T., Yermolayeva Y., Calvert S. L. College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2009, vol. 30, no. 3, pp. 227—238. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.010
34. Personality and motivations associated with Facebook use. Ross C. [et al.]. *Computers in Human Behavior*, 2009, vol. 25, no. 2, pp. 578—586. doi: 10.1016/j.chb.2008.12.024
35. Rainie L., Lenhart A., Smith A. The tone of life on social networking sites. Pew Research Center, 2012.
36. Ryan T., Xenos S. Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 2011, vol. 27, no. 5, pp. 1658—1664. doi: 10.1016/j.chb.2011.02.004
37. Seidman G. Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences*, 2013, vol. 54, no. 3, pp. 402—407. doi: 10.1016/j.paid.2012.10.009
38. Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men. Sorokowski P. [et al.]. *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 85, pp. 123—127. doi: 10.1016/j.paid.2015.05.004
39. Sheldon P. Student favorite: Facebook and motives for its use. *Southwestern Mass Communication Journal*, 2008, vol. 23, no. 2, pp. 39—53.
40. Skues J. L., Williams B., Wise L. The effects of personality traits, self-esteem, loneliness, and narcissism on Facebook use among university students. *Computers in Human Behavior*, 2012, vol. 28, no. 6, pp. 2414—2419. doi: 10.1016/j.chb.2012.07.012
41. Social capital: the benefit of Facebook "friends". Johnston K. [et al.]. *Behaviour & Information Technology*, 2013, vol. 32, no. 1, pp. 24—36. doi: 10.1080/0144929X.2010.550063
42. Social media and mobile internet use among teens and young adults. Lenhart A. [et al.]. PEW Research Center. 2010, pp. 1—51. doi: 10.1021/ed8000717

43. Tazghini S., Siedlecki K. L. A mixed method approach to examining Facebook use and its relationship to self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 2013, vol. 29, no. 3, pp. 827—832. doi: 10.1016/j.chb.2012.11.010
44. The associations among computer-mediated communication, relationships, and well-being / Schiffrrin H. [et al.]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2010, vol. 13, no. 3, pp. 299—306. doi: 10.1089/cyber.2009.0173
45. The Five-Factor Model of personality and Degree and Transitivity of Facebook social networks. Lönnqvist J.-E. [et al.]. *Journal of Research in Personality*, 2014, vol. 50, no. 1, pp. 98—101. doi: 10.1016/j.jrp.2014.03.009
46. Toma C.L. Feeling Better But Doing Worse: Effects of Facebook Self-Presentation on Implicit Self-Esteem and Cognitive Task Performance. *Media Psychology*, 2013, vol. 16, no. 2, pp. 199—220. doi: 10.1080/15213269.2012.762189
47. Too much of a good thing? The relationship between number of friends and interpersonal impressions on facebook / Tong S.T. [et al.]. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2008, vol. 13, no. 3, pp. 531—549. doi: 10.1111/j.1083-6101.2008.00409.x
48. Understanding online community citizenship behaviors through social support and social identity / Chiu C.-M. [et al.]. *International Journal of Information Management*, 2015, vol. 35, no. 4, pp. 504—519. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2015.04.009
49. Valkenburg P.M., Peter J., Schouten A.P. Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *Cyberpsychology and Behavior*, 2006, vol. 9, no. 5, pp. 584—590. doi: 10.1089/cpb.2006.9.584
50. Valkenburg P.M., Schouten A.P., Peter J. Adolescents' identity experiments on the internet. *New Media and Society*, 2005, vol. 7, no. 3, pp. 383—402. doi: 10.1177/1461444805052282
51. Vasalou A., Joinson A. N., Courvoisier D. Cultural differences, experience with social networks and the nature of “true commitment” in Facebook. *International Journal of Human Computer Studies*, 2010, vol. 68, no. 10, pp. 719—728. doi: 10.1016/j.ijhcs.2010.06.002
52. Wang S.S., Stefanone M.A. Showing Off? Human Mobility and the Interplay of Traits, Self-Disclosure, and Facebook Check-Ins. *Social Science Computer Review*, 2013, vol. 31, no. 4, pp. 437—457. doi: 10.1177/0894439313481424
53. Wang Y.-C., Burke M., Kraut R. Gender, topic, and audience response: An analysis of user-generated content on Facebook. In Conference on Human Factors in Computing Systems. *Proceedings*, 2013, pp. 31—34. doi: 10.1145/2470654.2470659
54. What does the Narcissistic personality inventory really measure? Ackerman R.A. [et al.]. *Assessment*, 2011, vol. 18, no. 1, pp. 67—87. doi: 10.1177/1073191110382845
55. When social media isn't social: Friends' responsiveness to narcissists on Facebook. Choi M. [et al.]. *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 77, pp. 209—214. doi: 10.1016/j.paid.2014.12.056
56. Wilson R.E., Gosling S.D., Graham L.T. A Review of Facebook Research in the Social Sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 2012, vol. 7, no. 3, pp. 203—220. doi: 10.1177/1745691612442904

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ
SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

Оценка достоверности свидетельских показаний несовершеннолетних

Дозорцева Е.Г.,

*профессор, руководитель лаборатории психологии детского и подросткового возраста ФГБУ
«ФМИЦПН имени В.П. Сербского», зав. кафедрой юридической психологии и права факультета юридической
психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
edozortseva@mail.ru*

Афанасьева А.Г.,

*аспирант факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
netka-2107@mail.ru*

В статье выполнен обзор англоязычных публикаций по истории и современному состоянию дифференциальной психологической оценки достоверности свидетельских показаний у несовершеннолетних свидетелей и потерпевших. Актуальность этой проблемы в России связана с попытками специалистов использовать зарубежные методические средства для проведения судебно-психологических экспертиз достоверности показаний свидетелей. Описывается разработанная в Европе система оценки валидности суждений (показаний) (SVA) с помощью критериального контент-анализа (СВСА) и анализа условий получения показаний (Validity Checklist). Приводятся результаты экспериментальных и полевых исследований валидности и надежности критериев СВСА. Данные показывают хорошую дифференцирующую способность метода, однако одновременно высокий уровень вероятности ошибки, что позволяет рекомендовать данный метод к применению лишь в следственных действиях, но не в судебно-психологической экспертизе. Описаны новые перспективные разработки в области методов дифференциации показаний, основанных на реальном опыте свидетеля, и ложных. Делается вывод о том, что использованию зарубежных подходов в российской судебно-следственной и экспертной практике должны предшествовать эмпирические исследования и работа по адаптации методов.

Ключевые слова: несовершеннолетние, дети и подростки, свидетельские показания, достоверность показаний, метод оценки валидности суждений, критериальный контент-анализ (СВСА), судебно-психологическая экспертиза.

Для цитаты:

Дозорцева Е.Г., Афанасьева А.Г. Оценка достоверности свидетельских показаний несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 47–56. doi: 10.17759/jmfp.2015040306

For citation:

Dozortseva E.G., Afanasieva A.G. Assessment of juveniles' testimonies validity [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 3, pp. 47–56. doi: 10.17759/jmfp.2015040306 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Дискуссия о надежности свидетельских показаний детей и о возможности их использования в судебной практике была начата в начале XX в. на этапе зарождения юридической психологии.

Одной из ключевых работ этого периода стало исследование В. Штерна «Показание как результат умственной работы и продукт допроса: экспериментальное исследование школьников» (1904). В последующие годы эта тема, как чрезвычайно важная для принятия правильных судебных решений, продолжала пользоваться вниманием ученых и практиков.

Достоверность показаний, определяемая судом, имеет в основе психологические предпосылки, а возможная неправильность информации со стороны

свидетеля может быть обусловлена различными психологическими причинами: заблуждением, внушением, осознанным обманом. Вероятность ошибочных суждений и решений возрастает, если в качестве свидетеля или потерпевшего выступает ребенок, у которого возможности восприятия, сохранения и воспроизведения информации ограничены возрастными особенностями.

Разработки, выполненные зарубежными исследователями на эмпирическом материале, привели к созданию методического подхода к оценке достоверности (правдоподобности) показаний детей. В дальнейшем область применения этого метода была расширена на показания свидетелей и потерпевших любого возраста.

В отечественной экспертной практике традиционной и обязательной является судебная психолого-психиатрическая экспертиза потерпевшего, «когда возникает сомнение в его способности правильно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для уголовного дела, и давать показания» (ст. 196 УПК РФ). При которой сами показания специальному анализу для установления их правдоподобности не подвергаются (Морозова М.В., 2009) [1]. Вместе с тем практическая потребность в подобном анализе существует как при проведении следственных действий, так и в судебном процессе.

Ряд российских специалистов в области юридической психологии высказываются в пользу проведения соответствующих психологических исследований, в том числе экспертных, для информирования сотрудников судебно-следственных органов о том, содержат ли свидетельские показания признаки достоверности (правдоподобия). Так, О.Д. Ситковская (2001, 2006) предлагает использовать термин «психологическая достоверность» показаний в отличие от юридической «достоверности показаний», определение которой относится к компетенции суда, а не экспертов [3]. С ее точки зрения, именно «психологическая достоверность» показаний может быть предметом экспертного исследования. Автор дает описательную характеристику некоторых признаков показаний, которые, возможно, будут свидетельствовать об их достоверности, а сведения о наличии или отсутствии таких признаков могут быть переданы суду для критической оценки и принятия решения.

В последнее время в практике начинают появляться и сами судебные экспертизы свидетельских показаний, нацеленные на выявление «признаков достоверности». Однако остаются нерешенными вопросы относительно методологии таких экспертных исследований и методов, которые заимствуются преимущественно из зарубежных работ без критического анализа их теоретических и эмпирических оснований, проверки валидности и эффективности, соответствующей адаптации к реалиям российской практики. Кроме того, переведенных на русский язык зарубежных публикаций по данной теме крайне мало.

В связи с этими обстоятельствами краткий обзор ситуации за рубежом на основе наиболее значимых современных англоязычных источников представляется весьма своевременным.

В середине 50-х гг. XX в. немецкий психолог У. Ундойч (U. Undeutsch) представил в суде анализ показаний 14-летней девочки, которая предположительно подверглась сексуальному насилию. Основанием его исследования служила гипотеза о том, что свидетельские показания, основанные на реально пережитом опыте, качественно и по содержанию отличаются от сфабрикованных или основанных на заблуждении («гипотеза Ундойча»). Для подтверждения данной гипотезы предлагался ряд признаков дифференциации таких показаний [39].

Верховный Суд ФРГ положительно оценил этот опыт и предписал своим постановлением проведение в дальнейшем подобных исследований в спорных судебных случаях.

К началу 1980-х гг. количество экспертов-психологов, участвовавших в оценке надежности свидетельских показаний, существенно увеличилось. В ряде европейских стран, прежде всего в Германии, а также в Швеции, Великобритании, велись активные разработки критериев для оценки достоверности информации, полученной в ходе интервьюирования предполагаемых жертв сексуального насилия (Undeutsch U., 1967, 1982; Trankell A., 1971; Arntzen F., 1983; Dettenborn H., Fröhlich H.-H., Szewczyk H., 1984) [20; 37; 39].

В 1989 г. М. Steller и G. Köhnken провели систематизацию имевшихся к тому времени признаков дифференциации истинных и ложных показаний и сформировали список из 19 «признаков реальности», разделенных на следующие группы (Brown J.M., 2010; Volbert R., Steller M., 2014) [13; 41]:

Общие признаки

1. *Логическая структура* (утверждения связанные, понятные, логически согласованные).
2. *Неструктурированное изложение* (неорганизованное, непринужденное, естественное изложение).
3. *Количество деталей* (осмысленное и богатое субъективное описание событий).

Специфическое содержание

4. *Погруженность в контекст* (присутствие звукового, пространственно-временного и личного контекста описываемых событий).
5. *Описание взаимодействий* (сообщение минимум о трех взаимодействиях, реакциях или переговорах с обвиняемым).
6. *Воспроизведение разговоров* (детали речи передаются в оригинальной форме, отмечаются незнакомые слова, фразы).
7. *Описание неожиданных осложнений во время действий* (незапланированные изменения хода событий).

Особенности содержания

8. *Описание необычных деталей* (реалистичные, заметные, необычные или совершенно особенные детали).
9. *Описание несущественных деталей* (одновременные периферические события вне контекста правонарушения).
10. *Правильное (феноменологически адекватное) описание неверно понятых деталей* (элементов действий).
11. *Описание внешних (побочных) ассоциаций* (например, упоминание об аналогичном правонарушении).
12. *Описание собственного психического состояния/психических процессов* (сообщение о мыслях или чувствах, пережитых во время событий).
13. *Описание психического состояния/психических процессов обвиняемого* (восприятие чувств, эмоций, мотивации, намерений).

Мотивационные признаки

14. *Спонтанные поправки (собственных высказываний), дополнения.*

15. *Признание недостаточного запоминания (запмятования определенных моментов или их незнания).*

16. *Сомнения в правильности собственных показаний (признание слабой правдоподобности своего рассказа, озабоченность тем, что частям рассказа могут не поверить).*

17. *Осуждение себя (самообвинения или описание своего поведения как неправильного и неуместного).*

18. *Прощение обвиняемого (преуменьшение серьезности правонарушения, отсутствие обвинений или выражение амбивалентных чувств к обвиняемому).*

Элементы (содержания), специфичные для правонарушения

19. *Характерные детали преступления (описываемые аспекты типичны для данных правонарушений, но не могут быть выведены интуитивно или не согласуются с доступными повседневными знаниями).*

Перечисленные признаки широко используются в разных странах в психологических исследованиях свидетельских показаний как научных, так и ориентированных на судебно-следственную практику. Как указано выше, несмотря на то, что изначально указанные признаки были разработаны для оценки детских показаний, в настоящее время они применяются по отношению к показаниям и несовершеннолетних, и взрослых свидетелей и потерпевших.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что среди зарубежных специалистов на данный момент нет единого мнения относительно применимости этих критериев в качестве основы судебной экспертизы, различаются и методические процедуры их использования.

В англоязычных странах (Великобритания, США, Канада и другие) 19 критериев, выделенных М. Steller и G. Köhnken (1989) [36], легли в основу исследовательской оценочной процедуры, получившей название «Criteria Based Content Analysis» (CBCA), или «критериальный контент-анализ»¹.

Эта процедура вошла в качестве центральной в метод, получивший название «Statement Validity Assessment» (SVA), или метод оценки валидности утверждений (показаний).

При проведении критериального контент-анализа (CBCA) психолог анализирует весь ход интервью и выносит заключение о наличии или отсутствии в нем каждого из 19 критериев.

В литературе предлагаются различные системы балльной оценки: от двух (Parker A.D., Brown J., 2000), трех (Horowitz S.W., 1998) до пяти баллов (Köhnken G., 2004) [26; 31]. Предполагается, что чем больше выра-

женность выявленных критериев в рассказе свидетеля, тем выше вероятность того, что утверждения основаны на его собственном жизненном опыте. Однако отсутствие того или иного критерия не всегда означает, что утверждение ложно.

Помимо критериального контент-анализа, согласно предложению D.C. Raskin и P.W. Esplin (1991) [33], в метод оценки валидности утверждений (SVA) был включен Validity Checklist, проверочная процедура из 13 пунктов, которая позволяет сформулировать гипотезы относительно тех или иных результатов CBCA. При этом рассматриваются психологические характеристики свидетеля, несоответствие языка его показаний возрасту, эмоций — ситуации. Оцениваются внушаемость несовершеннолетнего и характер вопросов интервьюера (возможно, имеющих внушающий потенциал). Выясняется, какой может быть мотивация раскрытия потерпевшим события преступления, каковы его отношения с обвиняемым, была ли возможность воздействия на ребенка со стороны. Наконец, выявляются различного рода несоответствия, которые могут содержаться в показаниях свидетеля.

С первых лет существования метода оценки валидности утверждений между специалистами шли споры о возможности использования его в судебной практике.

Некоторые исследователи (Raskin D.C., Esplin P.W., 1991; Honts C.R., 1994) [24; 33] считали, что информация, полученная в результате анализа с помощью методики SVA, является надежной и ее можно использовать в суде. Другие (Wells G.L., Loftus E.F., 1991; Boychuk T., 1991; Ruby C.L., Brigham J.C., 1997; Lamb M.E., 1997) [11; 35; 43] относились к результатам проведения SVA с осторожностью. Для формирования более обоснованных позиций по этим вопросам потребовалось проведение проверки возможностей метода SVA с помощью специальных исследований.

Исследования, направленные на проверку возможностей метода оценки валидности утверждений, делятся на лабораторные и полевые.

При проведении лабораторных экспериментов участников просят сообщать правдивую или вымышленную информацию о событии, которое они наблюдали, например, в просмотренном ими фильме. Преимуществом подобного эксперимента является то обстоятельство, что организаторам эксперимента (в отличие от экспертов, оценивающих показания) заранее известно, кто из участников лжет, а кто говорит правду. Недостаток же состоит в том, что рассказ о фильме не является реально пережитым событием.

В противоположность этому, в полевых исследованиях используются видео- и аудиозаписи настоящих показаний свидетелей и потерпевших, что обеспечивает их максимальную реалистичность. При этом, одна-

¹ Название этого метода, встречающееся в русском переводе книг О. Фрая (A. Vrij) (2005, 2006), — «контент-анализ на основе установленных критериев» (КАУК) — представляется нам некорректным не только потому, что слова «установленных» в оригинале нет, но и потому, что тем самым акцентируется некая незыблемая «установленность» этих признаков. В то же время валидность и надежность отдельных критериев CBCA постоянно подвергаются сомнению и проверяются в многочисленных специальных исследованиях (см., например, Amado B.G. et al., 2015 и др.).

ко, исследователь чаще всего не имеет точных данных о том, являются ли анализируемые показания в действительности правдивыми или ложными, что существенно затрудняет оценку надежности критериев (Raskin D.C., Esplin P.W., 1991) [33].

Уже первые полевые исследования показаний детей свидетельствовали в пользу гипотезы Ундойча (Boychuk T., 1991; Lamb M.E., 1997) [11], в то время как лабораторные эксперименты давали более скромные результаты.

Анализ 37 исследований, включавших в себя показания как детей, так и взрослых, выполненный А. Vrij (2005) [42], продемонстрировал вероятность точного определения показаний, основанных на опыте, и сфабрикованных, на уровне 70%, что существенно превышало аналогичные показатели без применения критериев СВСА (54%). Было обнаружено, что не все критерии СВСА обладают одинаковой дифференцирующей силой, причем в различных исследованиях подчеркивалась значимость разных критериев, в связи с чем, в частности, невозможно определить относительный вес и информативность отдельных критериев (Blandon-Gitlin I. et al., 2009).

При исследовании показаний детей была обнаружена возрастная специфика показаний, в частности, зависимость количественных показателей критериев СВСА от возраста ребенка (Anson D.A., Golding S.L., Gully K.J., 1993; Lamb M.E., 1997) [7].

По данным исследования выборки детей в возрасте от 2 до 12 лет, возраст ребенка существенно влияет на результаты по ряду критериев СВСА (описание взаимодействия, воспроизведение разговоров, упоминание о неожиданных осложнениях, описание состояния лица, которому инкриминируется преступление и др.) (Lamers-Winkelmann F., Buffing F., 1996) [27]. Дети младшего возраста описывают события менее детально и менее сложно, их рассказы содержат мало описания действий события (Fivush R., Haden C.A. 1997), они менее логически согласованы, чем рассказы старших детей (Bruner J., 1987; Nelson K., 1991) [21; 30]. Существенной предпосылкой возможности давать показания и фактором, влияющим на их качество, являются вербальные способности ребенка, объем его словарного запаса и развитие речи (Nelson K., 1986; Bauer P.J., Wewerka S.S., 1995) [10; 29].

Среди внешних факторов, оказывающих влияние на показания детей и, соответственно критериальную оценку их качества, выделяется стиль ведения опроса интервьюером (Goodman G.S., 1991; Moston S., 1990; Herschkowitz I. et al., 1997), а также характер задаваемых интервьюером вопросов (открытые, закрытые, альтернативные и др.) (Craig R.A. et al., 1999; Colewell K., 2002) [14; 22; 28].

Отмечается также, что показания детей, у которых в результате внушения сформировались «ложные воспоминания (т. е. дети уверены, что внушенное им событие действительно имело место), нельзя отличить с помощью критериев СВСА от показаний, основан-

ных на реальном опыте (Blandon-Gitlin I. et al., 2009). Более высокие показатели по критериям СВСА получали показания детей, которые описывали события, происшедшие в знакомой для них обстановке, либо повторяющиеся (Pezdek K. et al., 2004). Все подобные дополнительные обстоятельства должны быть учтены при использовании метода (Santtila P. et al. 2000).

Наиболее актуальный и полный мета-анализ лабораторных экспериментов и полевых исследований, проведенных за последние 25 лет и направленных на проверку гипотезы Ундойча и анализ дифференцирующих качеств критериев СВСА, был выполнен недавно в Испании В.Г. Амадо и ее сотрудниками (2015) [6]. Ими проанализировано 21 исследование с участием несовершеннолетних от 3 до 18 лет. Полученные данные показали, что гипотеза Ундойча была подтверждена во всех случаях и для всех условий, в которых проводилось исследование. Были выделены значимые критерии и категории СВСА, обладающие наибольшим дифференцирующим эффектом. Отмечено, что лабораторные исследования обладают меньшими возможностями дифференциации на основе критериев СВСА, чем полевые. В целом для всего пула исследований был подтвержден уровень ошибки ранее определенный А. Vrij (2005) в 30%, хотя в некоторых полевых исследованиях он составлял лишь 10% [42].

А. Vrij (2005) [4] в своей знаковой работе, посвященной возможностям и ограничениям метода SVA, констатируя его достаточно высокие дифференцирующие свойства, делает вывод о том, что применение данного метода возможно на ранних этапах расследования преступления, но не в экспертной практике. Часть его аргументов (несоответствие метода стандартам Daubert, или требованиям, предъявляемым в США к методам, используемым в судебной практике) снимается в упомянутом выше исследовании В.Г. Амадо et al. (2015) [6]. Авторы смогли показать принципиальную проверяемость и подтверждение гипотезы, на которой основан метод, а также дать количественную оценку вероятности ошибки при дифференциации показаний. Им не удалось лишь продемонстрировать теоретическую обоснованность рассматриваемого метода [6].

Тем не менее, как и А. Vrij, В.Г. Амадо и ее соавторы выступают против использования метода SVA и, в частности, критериев СВСА, в судебной экспертизе из-за пересечения распределений значений многих критериев, относящихся к показаниям как соответствующим, так и не соответствующим реальному опыту свидетелей, а также вследствие высокого уровня вероятности ошибки при применении метода.

Неверно также делать экспертный вывод на основе отдельных критериев СВСА. Как отмечают В.Г. Амадо и соавторы, «совершенно недопустимо представлять инкриминирующие экспертные заключения на основе неподтвержденных свидетельских показаний» (2015, р. 9) [6].

Следует, однако, обратить внимание на то, что, несмотря на обязательность для оценки качества сви-

детельских показаний методом SVA обоих компонентов — критериального контент-анализа (CBCA) и проверки валидности (Validity Checklist), в описанных экспериментальных и полевых исследованиях речь, как правило, идет только о критериях, используемых в контент-анализе показаний (Vrij, 2005) [4]. В связи с этим по отношению к подобным исследованиям высказывается обоснованная критика и отмечается необходимость включения в процедуру проверки возможностей метода и параметров валидности показаний на основе Validity Checklist (Santtila P. et al. 2000).

В настоящее время продолжается работа по совершенствованию методического подхода, используемого в SVA, а также разрабатываются другие, в том числе психолингвистические, методы дифференциации истинных и ложных показаний. Например, предлагается использование моделей когнитивной психологии («Reality monitoring»), построение классификационного дерева решений на основе стандартизированной статистической процедуры для уменьшения вероятности ошибки дифференциации истинных и ложных показаний (Wojciechowski B., 2015) [44]. Проводятся исследования, позволяющие выявить факторную структуру значимых для оценки достоверности характеристик показаний (Volbert R., Hoff K., Lehmann R., 2015) [40]. Выполняются дальнейшие мета-аналитические исследования метода SVA и возможностей его практического использования (Sporer S. et al., 2015) [23]. Разрабатываются новые методы лингвистического анализа, гипотетически позволяющие выполнить дифференциальную оценку показаний, например, научный контент-анализ (Scientific content analysis, SCAN), проводится их сравнение с традиционными критериями оценки CBCA (Bogaard G., 2014; Halfmann E., Sporer S., 2015) [23].

Проведенный обзор публикаций позволяет заключить, что в зарубежных исследованиях достоверности показаний свидетелей, как детей, так и взрослых, показаны достаточно высокие дифференцирующие возможности метода оценки валидности показаний (SVA).

Вместе с тем в литературе указываются и ограничения этого метода, а именно: отсутствие теоретической концепции как основы метода и относительно высокий уровень вероятности ошибки. Последнее обстоятельство вынуждает ряд ведущих специалистов сделать вывод о применимости и пользе метода на стадии расследования преступления и не рекомендовать его использование в экспертной практике, где должно

быть принято однозначное решение, имеющее большое значение для жизни человека.

В настоящей статье проанализированы преимущественно англоязычные источники, отражающие научные исследования и практику ряда стран Европы и Северной Америки. Авторы намеренно не останавливались на особенностях подхода к психологической оценке показаний несовершеннолетних свидетелей и потерпевших в немецкоязычных странах, прежде всего, ФРГ и Швейцарии.

В правовых системах этих государств подобная оценка имеет статус экспертной и принимается судами, а ее методология отличается значительной спецификой, отражающей высокие требования к инструментарию, процедуре и качеству экспертного исследования. В связи с этим практикуемый в этих странах подход заслуживает отдельного рассмотрения в дальнейшем.

С нашей точки зрения, рассмотренный зарубежный опыт дает российским специалистам в области юридической психологии важные ориентиры относительно использования психологических знаний для решения практических задач оценки показаний свидетелей и потерпевших.

При решении вопросов о полном или частичном применении в российской судебно-следственной практике разработанных за рубежом методических подходов к оценке достоверности свидетельских показаний необходимо учитывать возможности и ограничения оригинальных методов. Следует также иметь в виду обязательные предпосылки возможного использования методических средств: эмпирическую и экспериментальную проверку действенности метода на российской выборке и, если потребуется, проведение его адаптации к отечественным реалиям.

Без такой стратегически продуманной и взвешенной предварительной работы перенос любой созданной иностранными специалистами процедуры психологического исследования в судебно-следственную, а тем более в экспертную практику, как мы полагаем, некорректен. При этом не может иметь решающего значения действенность метода в условиях другой страны.

В особенности такие адаптационные исследования необходимы, когда речь идет о несовершеннолетних, чьи возрастные психологические характеристики также должны быть приняты во внимание при дифференциально-диагностической оценке их свидетельских показаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозова М.В. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза способности давать показания // Медицинская и судебная психология: Курс лекций: учеб. пособие / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. М.: Генезис, 2009. С. 506—527.
2. Ситковская О.Д., Коньшьева Л.П. Психологическая экспертиза несовершеннолетних в уголовном процессе: Научно-методическое пособие. М.: Юнити-Дана, 2001. 72 с.
3. Ситковская О.Д. Психология свидетельских показаний: Научно-методическое пособие. М.: Изд-во НИИ проблем укрепления законности и правопорядка при Генеральной прокуратуре РФ, 2007. 80 с.

4. Фрай О. Детекция лжи и обмана. СПб.: ПРАЙМ-Еврознак, 2005. 320 с.
5. Фрай О. Ложь. Три способа выявления лжи. СПб.: ПРАЙМ-Еврознак, 2006. 286 с.
6. Amado B.G., Arce R., Farina F. Undeutsch hypothesis and Criteria Based Content Analysis: A meta-analytic review // The European Journal of Psychology Applied to Legal Context. 2015. Vol. 7. № 1. P. 3—12. doi: 10.1016/j.ejpal.2014.11.002
7. Anson D.A., Golding S.L., Gully K.J. Child sexual abuse allegations: Reliability of criteria-based content analysis // Law and Human Behavior. 1993. Vol. 17. №3. P. 331—341. doi: 10.1007/BF01044512
8. Arntzen F. Psychologie der Zeugenaussage. System der Glaubwürdigkeitsmerkmale. München: Beck, 1983. 171 p.
9. Assessment of child witness statements using criteria-based content analysis (CBCA): The effects of age, verbal ability, and interviewer's emotional style / P. Santtila [et al.] // Psychology, Crime and Law. 2000. Vol. 6. № 3. P. 159—179. doi: 10.1080/10683160008409802
10. Bauer P.J., Wewerka S.S. Saying is revealing: Verbal expression of event memory in the transition from infancy to early childhood / P. van den Broek, P.J. Bauer, T. Bourg, eds. // Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. P. 139—168.
11. Boychuk T. Criteria-Based Content Analysis of children's statements about sexual abuse [Электронный ресурс]: A field-based validation study / Arizona State University // ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor, 1991. 120 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/303943600?accountid=35419> (дата обращения: 20.05.2015).
12. Bruner J., Haste H. Making sense: The child construction of reality. New York: Methuen, 1987. 204 p.
13. Brown J.M. Statement Validity Analysis / J.M. Brown, E.A. Campbell // The Cambridge Handbook of Forensic Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. P. 319—326.
14. Colewell K., Hiscock C.K., Memnon A. Interviewing techniques and the assessment of statement credibility // Applied Cognitive Psychology. 2002. Vol. 16. № 3. P. 287—300. doi: 10.1002/acp.788
15. Content cues to veracity: A meta-analysis of the validity of Criteria-Based Content Analysis / Sporer S., [et al.] // EAPL + World Conference 2015 (Nuremberg, Germany, 4—7 August 2015). Abstracts. 2015. P. 238.
16. Contextual Bias in Verbal Credibility Assessment: Criteria-Based Content Analysis, Reality Monitoring and Scientific Content Analysis / Bogaard G., [et al.] // Applied Cognitive Psychology. 2014. Vol. 28. № 1. P. 79—90. doi: 10.1002/acp.2959.
17. Criteria-based Content Analysis of True and Suggested Accounts of Events / I. Blandon-Gitlin [et al.] // Applied Cognitive Psychology. 2009. Vol. 23. № 7. P. 901—917. doi: 10.1002/acp.1504
18. Criterion-Based Content Analysis: A field validation study / M.E. Lamb [et al.] // Child Abuse and Neglect. 1997. Vol. 21. № 3. P. 255—264. doi:10.1016/S0145-2134(96)00170-6
19. Detecting Deception in Children: Event Familiarity Affects Criterion-Based Content Analysis Rating / K. Pezdek [et al.] // Journal of Applied Psychology. 2004. Vol. 89. № 1. P. 119—126. doi:10.1037/0021-9010.89.1.119
20. Dettenborn H., Fröhlich H.-H., Szewczyk H. Forensische Psychologie. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1984. 394 p.
21. Fivush R., Haden C.A. Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recounts // Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events / Eds. P. van den Broek, P.J. Bauer, T. Bourg. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1997. P. 169—198.
22. Goodman G.S. Commentary: On stress and accuracy in research on children's testimony / J. Doris, Ed. The suggestibility of children's recollections. Washington, DC: American Psychological Association, 1991. P. 77—82.
23. Halfmann E., Sporer S.L. Belief in Context: Effects of suspect preparation time on belief about Scientific Content Analysis // EAPL + World Conference 2015 (Nuremberg, Germany, 4—7 August 2015). Abstracts. 2015. P. 92—93.
24. Honts C. R. Assessing children's credibility: Scientific and legal issues in 1994 // North Dakota Law Review. 1994. Vol. 70. P. 879—903.
25. Interviewer questions and content analysis of children's statements of sexual abuse / R.A. Craig, R. Scheibe, D.C. Raskin, J.C. Kircher, D. Dodd // Applied Developmental Science. 1999. Vol. 3. № 5. P. 77—85. doi:10.1207/s1532480xads0302_2
26. Köhnken G. Statement Validity Analysis and the detection of the truth // The detection of deception in forensic context / Eds. P.A. Granhag, L.A. Stromwall. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. P. 41—63.
27. Lamers-Winkelmann F., Buffing F. Children's testimony in the Netherlands: A study of statement validity Analysis // International perspectives on child abuse and children testimony: Psychological Research and law. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1996. P. 45—62.
28. Moston S. How children interpret and respond to questions: situation sources of suggestibility in eyewitness interviews // Social Behavior. 1990. Vol. 5. № 3. P. 155—167.
29. Nelson K. Event knowledge and cognitive development / K. Nelson, Ed. Event knowledge: Structure and functions in development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986. P. 1—19.
30. Nelson K. Remembering and telling: A Developmental story // Journal of Narrative and Life History. 1991. Vol. 1, № 2—3. P. 109—127. doi: 10.1075/jnlh.1.1.05chi
31. Parker A.D., Brown J. Detection of deception: Statement Validity Analysis as a means of determining truthfulness or falsity of rape allegations // Legal and Criminological Psychology. 2000. Vol. 5. № 2. P. 237—259. doi: 10.1348/135532500168119

32. *Raskin D.C., Esplin P.W.* Assessment of children's statements of sexual abuse // The suggestibility of children's recollections / Ed. J. Doris. Washington, DC: American Psychological Association, 1991. P. 153—165.
33. *Raskin D.C., Esplin P.W.* Statement Validity Assessment: Interview procedures and content analysis of children's statements of sexual abuse // Behavioral Assessment. 1991. Vol. 13. № 3. P. 265—291.
34. Reliability of criteria-based content analysis of child witness statements / S.W. Horowitz, M.E. Lamb, P.W. Esplin, T.D. Boychuk, O. Krispin, L. Reiter-Lavery // Legal and Criminological Psychology. 1997. Vol. 2. № 1. P. 11—21. doi: 10.1111/j.2044-8333.1997.tb00329.x
35. *Ruby C.L., Brigham J.C.* The usefulness of the Criteria-Based Content Analysis technique in distinguishing between truthful and fabricated allegations // Psychology, Public Policy, and Law. 1997. Vol. 3. № 4. P. 705—737. doi:10.1037/1076-8971.3.4.705
36. *Steller M., Köhnken G.* Criteria-Based Content Analysis // Psychological methods in criminal investigation and evidence / Ed. D.C. Raskin. New York: Springer-Verlag, 1989. P. 217—245.
37. *Trankell A.* Der Realitätsgehalt von Zeugenaussagen: Methodik der Aussagenpsychologie. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1971. 174 p.
38. The relationships among interviewer utterance type, CBCA scores and the richness of children's responses / I. Herschkowitz, M.E. Lamb, K.J. Sternberg, P.W. Esplin // Legal and Criminological Psychology. 1997. Vol. 2. № 2. P. 169—176. doi: 10.1111/j.2044-8333.1997.tb00341.x
39. *Undeutsch U.* Statement reality analysis. Reconstructing the past: The role of psychologists in criminal trials. A. Trankell, ed. Deventer, the Netherlands: Kluwer, 1982. pp. 27—56.
40. *Volbert R., Hoff K., Lehmann R.* Criteria-Based Content Analysis: Empirical analysis of diagnostic value and latent structures // EAPL + World Conference 2015 (Nuremberg, Germany, 4—7 August 2015). Abstracts. 2015. 268 p.
41. *Volbert R., Steller M.* Kapitel 21. Glaubhaftigkeit // Lehrbuch der Rechtspsychologie / Hrsg. T. Bliesener, F. Lösel, G. Köhnken. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, 2014. P. 391—407.
42. *Vrij A.* Criteria-based content analysis a qualitative review of the first 37 Studies // Psychology, Public Policy, and Law. 2005. Vol. 11. № 1. P. 3—41. doi:10.1037/1076-8971.11.1.3
43. *Wells G.L., Loftus E.F.* Commentary: Is this child fabricating? Reactions to a new assessment technique / In J. Doris, Ed., The suggestibility of children's recollections. Washington, DC: American Psychological Association, 1991. P. 168—171.
44. *Wojciechowski B.* Classification tree: A step forward to standardized and accurate content analysis // EAPL + World Conference 2015 (Nuremberg, Germany, 4 — 7 August 2015). Abstracts. 2015. P. 292—293.

Assessment of juveniles testimonies' validity

Dozortseva E.G.,

head of Laboratory for Child and Adolescent Psychology of the Serbsky Federal Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology, head of Chair for Legal, Forensic Psychology and Law of the Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, edozortseva@mail.ru

Afanasieva A.G.,

post-graduate student, the Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, netka-2107@mail.ru

The article presents a review of the English language publications concerning the history and the current state of differential psychological assessment of validity of testimonies produced by child and adolescent victims of crimes. The topicality of the problem in Russia is high due to the tendency of Russian specialists to use methodical means and instruments developed abroad in this sphere for forensic assessments of witness testimony veracity. A system of Statement Validity Analysis (SVA) by means of Criteria-Based Content Analysis (CBCA) and Validity Checklist is described. The results of laboratory and field studies of validity of CBCA criteria on the basis of child and adult witnesses are discussed. The data display a good differentiating capacity of the method, however, a high level of error probability. The researchers recommend implementation of SVA in the criminal investigation process, but not in the forensic assessment. New perspective developments in the field of methods for differentiation of witness statements based on the real experience and fictional are noted. The conclusion is drawn that empirical studies and a special work for adaptation and development of new approaches should precede their implementation into Russian criminal investigation and forensic assessment practice.

Keywords: testimonies, child and adolescent witnesses, statement validity, statement validity assessment (SVA), Criteria-Based Content Analysis (CBCA), criminal investigation, forensic psychological assessment.

REFERENCES

1. Morozova M.V. Kompleksnaia sudebnaia psikhologo-psikhiatricheskaia ekspertiza sposobnosti davat' pokazaniia [A comprehensive forensic psychological and psychiatric examination of the ability to testify]. *Meditinskaya i sudebnaya psikhologiya [Medical and forensic psychology]: Kurs lektsii: Uchebnoe posobie* T.B. Dmitrieva, F.S. Safuanov, eds. Moscow: Genezis, 2009, pp. 506—527. (In Russ.).
2. Sitkovskaia O.D., Konysheva L.P. Psikhologicheskaya ekspertiza nesovershennoletnikh v ugolovnom protsesse [Psychological evaluation of minors in criminal proceedings]: Nauchno-metodicheskoe posobie. Moscow: Yuniti-Dana, 2001. 72 p. (In Russ.).
3. Sitkovskaia O.D. Psikhologiya svidetel'skikh pokazanii. Nauchno-metodicheskoe posobie [Elektronnyi resurs] [Psychology of testimony]. Moscow: Izd-vo NII problem ukrepleniya zakonnosti i pravoporyadka pri General'noi prokurature RF, 2007. 80 p. (In Russ.).
4. Frai O. Detektsiia lzhi i obmana [Lie detection]. Saint-Petersburg: PRAIM-Evroznak, 2005. 320 p.
5. Frai O. Lozh'. Tri sposoba vyavleniia lzhi [The lie. Three ways of detecting lies]. Saint-Petersburg.: PRAIM-Evroznak, 2006, 286 p.
6. Amado B.G., Arce R., Farina F. Undeutsch hypothesis and Criteria Based Content Analysis: A meta-analytic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2015, vol. 7, no 1, pp. 3—12. doi:10.1016/j.ejpal.2014.11.002
7. Anson D.A., Golding S.L., Gully K.J. Child sexual abuse allegations: Reliability of criteria-based content analysis. *Law and Human Behavior*, 1993, vol. 17, no. 3, pp. 331 — 341. doi:10.1007/BF01044512
8. Arntzen F. Psychologie der Zeugenaussage. System der Glaubwürdigkeitsmerkmale. München: Beck, 1983, 171 p.
9. Assessment of child witness statements using criteria-based content analysis (CBCA): The effects of age, verbal ability, and interviewer's emotional style. Santtila P., [et al.]. *Psychology, Crime and Law*, 2000, vol. 6, no 3, pp. 159—179. doi:10.1080/10683160008409802
10. Bauer P.J., Wewerka S.S. Saying is revealing: Verbal expression of event memory in the transition from infancy to early childhood. *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. P. van den Broek, P.J. Bauer, T. Bourg, eds. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, pp. 139—168.

11. Boychuk T. Criteria-Based Content Analysis of children's statements about sexual abuse [Electronic resource]: A field-based validation study. Arizona State University. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. Ann Arbor, 1991. 120 p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/303943600?accountid=35419> (Accessed: 25.05.2015).
12. Bruner J., Haste H. Making sense: The child construction of reality. New York: Methuen, 1987. 204 p.
13. Brown J.M. Statement Validity Analysis. J.M. Brown, E.A. Campbell. *The Cambridge Handbook of Forensic Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, pp. 319—326.
14. Colewell K., Hiscock C.K., Memnon A. Interviewing techniques and the assessment of statement credibility. *Applied Cognitive Psychology*, 2002, vol. 16, no. 3, pp. 287—300. doi: 10.1002/acp.788
15. Content cues to veracity: A meta-analysis of the validity of Criteria-Based Content Analysis. Sporer S., Blandon-Gitlin I., Masip J., Hauch V. *EAPL + World Conference 2015 (Nuremberg, Germany, 4—7 August 2015)*. Abstracts, 2015, pp. 238.
16. Contextual Bias in Verbal Credibility Assessment: Criteria-Based Content Analysis, Reality Monitoring and Scientific Content Analysis. Bogaard G., [et al.]. *Applied Cognitive Psychology*, 2014, vol. 28, no. 1, pp. 79—90. doi: 10.1002/acp.2959.
17. Criteria-based Content Analysis of True and Suggested Accounts of Events. Blandon-Gitlin I., [et al.]. *Applied Cognitive Psychology*, 2009, vol. 23, no. 7, pp. 901—917. doi: 10.1002/acp.1504
18. Criterion-Based Content Analysis: A field validation study. Lamb M.E., [et al.]. *Child Abuse and Neglect*, 1997, vol. 21, no. 3, pp. 255—264. doi: 10.1016/S0145-2134(96)00170-6
19. Detecting Deception in Children: Event Familiarity Affects Criterion-Based Content Analysis Rating. Pezdek K., [et al.]. *Journal of Applied Psychology*, 2004, vol. 89, no. 1, pp. 119—126. doi:10.1037/0021-9010.89.1.119
20. Dettenborn H., Fröhlich H.-H., Szewczyk H. *Forensische Psychologie*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1984. 394 p.
21. Fivush R., Haden C.A. Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recounts. In P. van den Broek, P.J. Bauer, T. Bourg, Eds. *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1997, pp. 169—198.
22. Goodman G.S. Commentary: On stress and accuracy in research on children's testimony. J. Doris, Ed. *The suggestibility of children's recollections*. Washington, DC: American Psychological Association, 1991, pp. 77—82.
23. Halfmann E., Sporer S.L. Belief in Context: Effects of suspect preparation time on belief about Scientific Content Analysis. *EAPL + World Conference 2015 (Nuremberg, Germany, 4 — 7 August 2015)*. Abstracts, 2015, pp. 92—93.
24. Honts C. R. Assessing children's credibility: Scientific and legal issues in 1994. *North Dakota Law Review*, 1994, vol. 70, pp. 879—903.
25. Interviewer questions and content analysis of children's statements of sexual abuse. Craig R.A., [et al.]. *Applied Developmental Science*, 1999, vol. 3, no. 5, pp. 77—85. doi:10.1207/s1532480xads0302_2
26. Köhnken G. Statement Validity Analysis and the detection of the truth / In P.A. Granhag, L.A. Stromwall, Eds. *The detection of deception in forensic context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004, pp. 41—63.
27. Lamers-Winkelmann F., Buffing F. Children's testimony in the Netherlands: A study of statement validity Analysis. *International perspectives on child abuse and children testimony: Psychological Research and law*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1996, pp. 45—62.
28. Moston S. How children interpret and respond to questions: situation sources of suggestibility in eyewitness interviews. *Social Behavior*, 1990, Vol. 5, no. 3, pp. 155—167.
29. Nelson K. Event knowledge and cognitive development. K. Nelson, Ed. *Event knowledge: Structure and functions in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986, pp. 1—19.
30. Nelson K. Remembering and telling: A Developmental story. *Journal of Narrative and Life History*, 1991, vol. 1, no. 2—3, pp. 109—127. doi: 10.1075/jnlh.1.1.05chi
31. Parker A.D., Brown J. Detection of deception: Statement Validity Analysis as a means of determining truthfulness or falsity of rape allegations. *Legal and Criminological Psychology*, 2000, vol. 5, no. 2, pp. 237—259. doi: 10.1348/135532500168119.
32. Raskin D.C., Esplin P.W. Assessment of children's statements of sexual abuse. *The suggestibility of children's recollections*. J. Doris, ed. Washington, DC: American Psychological Association, 1991, pp. 153—165.
33. Raskin D.C., Esplin P.W. Statement Validity Assessment: Interview procedures and content analysis of children's statements of sexual abuse. *Behavioral Assessment*, 1991, vol. 13, no. 3, pp. 265—291.
34. Reliability of criteria-based content analysis of child witness statements. Horowitz S.W., [et al.]. *Legal and Criminological Psychology*, 1997, vol. 2, no. 1, pp. 11—21. doi: 10.1111/j.2044-8333.1997.tb00329.x
35. Ruby C.L., Brigham J.C. The usefulness of the Criteria-Based Content Analysis technique in distinguishing between truthful and fabricated allegations. *Psychology, Public Policy, and Law*, 1997, vol. 3, no. 4, pp. 705—737. doi:10.1037/1076-8971.3.4.705
36. Steller M., Köhnken G. Criteria-Based Content Analysis. *Psychological methods in criminal investigation and evidence*. D.C. Raskin, ed. New York: Springer-Verlag, 1989, pp. 217 — 245.
37. Trankell A. Der Realitätsgehalt von Zeugenaussagen. *Methodik der Aussagenpsychologie*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1971. 174 p.

38. The relationships among interviewer utterance type, CBCA scores and the richness of children's responses. Herschkowitz I., [et al.]. *Legal and Criminological Psychology*, 1997, vol. 2, no. 2, pp. 169—176. doi: 10.1111/j.2044-8333.1997.tb00341.x
39. Undeutsch U. Statement reality analysis. *Reconstructing the past: The role of psychologists in criminal trials*. A. Trankell, ed. Deventer, the Netherlands: Kluwer, 1982. pp. 27—56.
40. Volbert R., Hoff K., Lehmann R. Criteria-Based Content Analysis: Empirical analysis of diagnostic value and latent structures. *EAPL+ World Conference 2015 (Nuremberg, Germany, 4—7 August 2015). Abstracts*, 2015, pp. 268.
41. Volbert R., Steller M. Kapitel 21. Glaubhaftigkeit. *Lehrbuch der Rechtspsychologie*. T. Bliesener, F. Lösel, G. Köhnken, hrsg. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, 2014, pp. 391—407.
42. Vrij A. Criteria-based content analysis a qualitative review of the first 37 Studies. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2005, vol. 11, no. 1, pp. 3—41. doi:10.1037/1076-8971.11.1.3
43. Wells G.L., Loftus E.F. Commentary: Is this child fabricating? Reactions to a new assessment technique. In J. Doris, Ed. *The suggestibility of children's recollections*. Washington, DC: American Psychological Association, 1991, pp. 168—171.
44. Wojciechowski B. Classification tree: A step forward to standardized and accurate content analysis. "EAPL + World Conference 2015" (Nuremberg, Germany, 4—7 August 2015). Abstracts, 2015, pp. 292—293.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНЫХ РАБОТ PRESENTATION OF SCIENTIFIC WORKS

Реферативный обзор диссертации Бриттни А. Юдж «Стратегия общешкольной поддержки позитивного поведения для учащихся с тяжелой инвалидностью»

Флорова Н.Б.,

кандидат биологических наук, сотрудник информационно-аналитического сектора
Фундаментальной библиотеки,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Вниманию читателей предлагаются материалы исследования, представленные на факультет психологии и в отделение Graduate College университета Небраска (США) Надзорной Комиссией проекта EdS Field Project. Упомянутая Комиссия рассмотрела данное исследование с целью оценки соответствия регламенту процедуры присуждения ученой степени магистра в сфере психологии школьного образования. Публикация может быть интересна читателям журнала ввиду неослабевающей актуальности проблемы психолого-педагогической безопасности и эффективности образовательной среды для учащихся с проблемами развития и поведения, а также ввиду потребности в расширении арсенала и инструментария школьных профилактических стратегий вмешательства в альтернативных школах. Публикация поможет оценить трудности психолого-педагогической работы и образовательного процесса применительно к детям, страдающим тяжелыми личностными расстройствами.

Ключевые слова: альтернативная школа, инвалидность, профилактика проблемного поведения, стратегия SW-PBS, проект EdS Field.

Для цитаты:

Флорова Н.Б. Реферативный обзор диссертации Бриттни А. Юдж «Стратегия общешкольной поддержки позитивного поведения для учащихся с тяжелой инвалидностью» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 57—66. doi: 10.17759/jmfp.2015040307

For citation:

Florova N.B. Review of dissertation «School-Wide Positive Behavior Support for Individuals with Severe and Profound Disabilities» by Brittany A. Judge [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 3, pp. 57—66. <http://dx.doi.org/10.17759/jmfp.2015040307> (In Russ., Abstr. in Engl.)

«Колледжи/школы/факультеты обучения стратегиям образования» (school of education or college of education) представляют собой особый образовательный конструкт, встроенный в структуру крупных университетов и направленный на повышение квалификации преподавателей или сотрудников системы образования, уже имеющих диплом [1].

Эти образовательные структуры сегодня существуют во всех административных штатах США и в совокупности составляют огромную образовательную сеть со своими информационными порталами и программами развития.

Они выполняют функцию повышения профессиональной компетенции штатных сотрудников школ, поскольку они ориентированы на информирование о научных достижениях в сфере социологии, психологии, экономики, политики и др. и способствуют получению сотрудниками степени магистра в области психологии школьного образования.

Как правило, «школы образования» имеют собственные образовательные программы, ориентированные на

переподготовку педагогов, обучение или консультирование. Уровень Graduate Schools — вариант образовательной структуры, повышающей профессиональную компетенцию внутри общенациональной системы США — The Professional Education Unit's Conceptual Framework. Соответственно, проект EdS (образование специалистов) дает возможность из первых рук и под компетентным руководством получить информацию и разъяснения по научно-исследовательской работе в конкретной области знания. Этот образовательный цикл завершается написанием и защитой так называемых тезисов магистра (Master's Thesis). По результатам оценки работы комиссией принимается решение о соответствии/несоответствии работы требованиям, предъявляемым к будущим магистрам. Право на полное или частичное использование полученных данных остается за университетом Небраска. Комитет по надзору за ходом обучения и написания диссертационной работы совместно с отделом аспирантуры рассматривает окончательный продукт и выносит его на утверждение.

В данном случае на ресурсе ProQuest проведенную автором Brittany A. Judge работу представляет научный руководитель, доктор Brian McKeivitt, Ph.D., профессор в области школьной психологии, региональный эксперт в области позитивного поведения и поддерживающего вмешательства (professor of school psychology and local expert on positive behavior and intervention supports PBIS) [Использованы данные порталов Университета Небраска. URL: <http://www.unomaha.edu/graduate-studies/current-students/thesis-masters.php>; <http://unomaha.smartcatalogiq.com/en/2012-2013/Graduate-Catalog>]

Стратегия SW-PBS понимается как профилактический инструмент обеспечения безопасности общеобразовательного школьного учреждения и одновременно улучшения эмоционального состояния учащихся. Эта стратегия четко прописывает параметры и модели адекватного и отклоняющегося поведения внутри школьной среды и регламент соответствующего профилактического вмешательства. Она позволяет снизить число эпизодов нарушенного поведения, тем самым оздоровить образовательную среду и повысить общую успеваемость. В процессе овладения стратегией приобретается опыт формирования у учащихся социальных и поведенческих навыков, умений прогнозирования состояния внутришкольной среды, взаимодействия с семьями.

Как показано, например, на сайте педагогического колледжа Университета Миссури, система поддержки позитивного поведения на уровне отдельно взятого учреждения образования (системы, текущие данные, текущая работа) через результаты способствуют созданию четырех составляющих поддержки — социальной компетенции и успеваемости учащихся, поддерживающего поведения штатных сотрудников, поддерживающего мониторинга и поддерживающего поведения самих учащихся (рис. 1). Считается, что существуют три

уровня профилактического вмешательства в рамках данной стратегии, в зависимости от тяжести и рисков имеющихся проблем. Обычно углубленная профилактика требуется 15—20% популяции учащихся.

В предисловии сформулирована ключевая проблема публикации — разработка эффективных образовательных программ для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в связи с тяжелыми и глубокими отклонениями в развитии. Практика показывает, что известная стратегия SW-PBS (School-wide positive behavior support), подразумевающая наличие в школе автономной системы поддержки социально-позитивного поведения, в условиях альтернативной школы реально способствует снижению проблемного поведения и оптимизации внутреннего состояния учащихся (систем саморегулирования). Предлагаемая вниманию читателей разработка иллюстрирует опыт применения стратегии SW-PBS в условиях альтернативной школы среди учащихся с тяжелой инвалидностью и показывает эффективность этой стратегии в решении серьезных поведенческих проблем. Показано, что действительно снижается частота случаев агрессии, уединения и непроизвольных выходов из класса. Кроме того, стратегия SW-PBS была успешно адаптирована к особенностям таких учащихся путем применения различных подходов и ресурсов, таких как эксплицитное обучение, системы коммуникации PECS (Picture Exchange Communication System) и видео-методик.

Вводный раздел представляется значимым, так как в нем разъясняется исследуемая проблема. Раздел посвящен описанию специфики альтернативной школы, в том числе общешкольных стратегий вмешательства с применением SW-PBS к учащимся с проблемным поведением.

Опираясь на литературные источники разных лет, автор дает определение инструменту исследования — стратегии School-wide positive behavior support



Рис. 1. Структура конструкта системной поддержки позитивного поведения внутри общеобразовательного учреждения [Использованы данные портала Университета Миссури штат Колумбия. URL: <http://disabilitycenter.missouri.edu/>; <http://etatmo.missouri.edu/>; <http://rpdc.mst.edu/pbs/pbs/>; http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2012/01/MO_SW-PBS_Brochure_2012.pdf?9d7bd4].

(SW-PBS): «Это обширный набор поддерживающих стратегий, ориентированных на создание общешкольной образовательной среды, поддерживающей и корректирующей поведение каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными особенностями. Иными словами, школа предъявляет к каждому обучающемуся определенные ожидания в отношении его поведения, и, оказывая ему помощь в реализации, ожидает определенных достижений. Тем самым упомянутая стратегия позволяет совместными усилиями создать среду, в которой каждый учащийся четко представляет себе, чего от него ожидают, и четко взаимодействует с другими участниками образовательного процесса (педагогами, персоналом). Эта стратегия гуманна и эффективна в долгосрочном обучении желаемому поведению по сравнению с аверсивными методами (наказаниями). Кроме того, она способствует формированию коммуникативных взаимосвязей между учащимися и всеми окружающими, что также положительно влияет на общую атмосферу в учебном заведении.

Автор приводит доказательства того, что стратегия SW-PBS в школах представляет собой альтернативу типичным методам поддержания жесткой дисциплины. В школах, реализующих SW-PBS, учащиеся с позитивным поведением практически сразу приобретают все возможные права и полномочия и признаются коллективом; соответственно, учащиеся с социально неприемлемым поведением должны быть столь же быстро и последовательно выделены в группу, с которой следует работать.

Автор подчеркивает, что при использовании SW-PBS школа должна вести мониторинг поведения учащихся, оценивая эффективность стратегии, и вводить необходимые меры. Есть литературные данные, подтверждающие высокую эффективность стратегии SW-PBS в обычных школах. Педагогам она дает возможность больше работать с классом, меньше отвлекаться на проблемы поведения. Однако, в литературе все еще мало данных о том, насколько эффективно данная стратегия помогает снижать проблемное поведение у учащихся с тяжелой инвалидностью.

В связи с этим **цель работы** автор формулирует следующим образом: а) описать опыт применения стратегии SW-PBS в альтернативной школе, где учатся дети с тяжелой инвалидностью и б) исследовать влияние стратегии на поведенческие проблемы таких учащихся.

Описывая особенности популяции учащихся альтернативных школ, автор констатирует постоянное увеличение потребности в таких школах и в их особых образовательных ресурсах с функцией поддержки. «Может показаться, — пишет автор, — что уровень индивидуальной обращенности к ученику уже гарантирует улучшение его успеваемости и социализации. Однако многими исследователями эмпирически подтверждено, что и в условиях альтернативной школы, с ее разнообразием поддерживающих технологий, многим учащимся все же недостает форм поддержки, в том числе — учителей со специальным образованием».

Альтернативные школы исследователи обычно относят к категории «последнего шанса», подразумеваемая место, где могли бы обучаться ученики с тяжелой инвалидностью, и перед такими школами, как правило, ставят задачи коррекционной педагогики. Учащиеся таких школ обычно постоянно находятся в группе риска неуспеваемости, риска вовлечения в проблемы наркопотребления, насилия, половой распущенности, психологических трудностей, суицидальных попыток. Альтернативные школы сталкиваются со множеством проблем. Это крайне низкая успеваемость, отсутствие адекватных образовательных ресурсов, ограниченность информации о качестве обучения, уровне педагогов и администрации. Учащиеся таких автономных, замкнутых на себя школ обычно проявляют вербальную и физическую агрессивность, дефицит навыков социализации, проблемы с совершением продуманных эффективных действий, что в совокупности пагубно влияет на их способность выстраивать отношения во взрослом возрасте и приобрести позитивный опыт получения полноценного образования. Следовательно, снижается и их способность соответствовать в процессе обучения ожиданиям учителей, а само школьное обучение становится для них довольно сложной задачей. Без эффективных стратегий вмешательства поведенческие проблемы таких учащихся нарастают как снежный ком и становятся все более непреодолимыми.

Автор ссылается на ярко выраженный дефицит исследований, проведенных с учащимися альтернативных школ, имеющими тяжелую и глубокую инвалидность наряду с проблемами поведения. По ее мнению, данные исследований по альтернативным школам описывают учеников с эмоциональными и поведенческими расстройствами, но не всегда эти расстройства тяжелые и глубокие. Поэтому автор считает необходимым разработать для этой популяции учащихся специальную научно обоснованную стратегию вмешательства.

При этом автор в рамках своего исследования определяет, что под тяжелыми и глубокими инвалидизирующими расстройствами будут пониматься те расстройства, которые серьезно ухудшают качество ключевых навыков: когнитивных, социализации, адаптации, т. е. грубо снижают качество жизни. Более того, по данным National Dissemination Center for Children with Disabilities, у таких индивидов резко ограничены коммуникативные навыки и они часто нуждаются в постоянной посторонней помощи, так как не могут обслужить себя.

Обсуждая перспективы стратегий вмешательства в рамках SW-PBS в альтернативных школах, автор подчеркивает, что главной задачей является разработка образовательной программы, поскольку она не обнаружена исследований, посвященных вмешательствам, в которые была бы вовлечена вся школа. Автор принимает во внимание недавние работы Simonson, Britton, and Young (2010), Benner, Beaudoin, Chen, Davis, and Ralston

(2010), показавшие, что формат SW-PBS действительно может с успехом применяться в альтернативных школах среди детей с проблемным поведением, хотя и эти две группы авторов не работали исключительно с тяжело инвалидизированными детьми.

Анализируя работу Simonsen et al., автор делает для себя вывод о том, что участники исследования не могли быть идентифицированы по тяжести расстройств согласно определению, данному выше. Bennet et al., изучавшие эмоциональные и поведенческие расстройства учащихся и работу специально обученных педагогов, показали, что после применения SW-PBS снижалось экстерналистское и проблемное поведение на уровне учебного коллектива (класса). Тем не менее, остается неясным, влияет ли SW-PBS на учащихся с тяжелой инвалидностью, имеющих сопутствующие проблемы поведения.

Автор обсуждает также проблему жестких требований к подготовке педагогов для альтернативных школ и диапазон проблем, с которыми они вынуждены сталкиваться в педагогической практике, т. е. проблему профессиональных компетенций таких педагогов. В круг этих проблем входит также проблема трудностей адаптации к школьной среде.

Имеется в виду, что успешная реализация вмешательства SW-PBS требует встраивания ее в функционирование школы и адаптации к конкретным условиям образовательного учреждения. Поэтому педагоги обязаны владеть методологией обучения, доступного для усвоения учащимися с тяжелой инвалидностью. Особенно серьезной проблемой может быть обучение некоммуникабельных учащихся. Из-за недоступности письменной и голосовой информации для понимания, большинство педагогов детей с тяжелой инвалидностью должны искать другие пути взаимодействия с учащимися, как показано уже достаточно давно (Stillman, Williams, & Linam, 1997). Например, «невербальный» ученик может взаимодействовать только кивая головой и улыбаясь, и в этом случае педагог должен уметь распознать выраженные невербально потребности. К счастью, сегодня разработаны технологии взаимодействия в паре ученик-учитель в таких ситуациях.

SW-PBS должна быть адаптирована к когнитивным и физическим особенностям таких учащихся. Это означает, что педагоги должны быть готовыми к неоднократному воспроизведению и повторению учебного материала, поскольку такие учащиеся часто забывают уже пройденное.

Поэтому, — подчеркивает автор, — на первый план образовательного процесса в альтернативной школе выходят системность и индивидуальный контактный подход или «непосредственное обучение», как было установлено ранее (Snell & Brown, 2006; Westling & Fox, 2009). Что касается методов «обучения в прямом контакте», автор подчеркивает, что педагоги обязаны распознавать и использовать и слабые, и сильные стороны своих учеников с тем, чтобы развивать и укреплять

необходимые качества, ожидая в перспективе развития личности. Альтернативная школа должна исходить из того, что *каждый* учащийся может начать думать и понимать.

Точно так же педагоги альтернативной школы должны предусмотреть перерывы в учебном процессе для того, чтобы помочь выполнить гигиенические процедуры и поесть; это означает, что в адаптированную структуру SW-PBS должны войти и эти сопутствующие компоненты.

Что касается поведенческих проблем учащихся, педагоги должны иметь в виду, что их проявления зависят от тяжести и могут быть опасными не только для педагогов, но и для самих учащихся, особенно если это поведение саморазрушающего типа. Более того, следует учесть, что в таких школах неэффективно обращение к родителям в связи с плохим поведением ребенка, и задача учителя — в повседневной практике преодолевать такие трудности, используя арсенал учебных программ, в том числе SW-PBS.

В методологическом разделе описаны объект и инструменты исследования.

В исследовании участвовали учащиеся альтернативных школ с тяжелыми и глубокими расстройствами личности. Выборка детально описана в разделе «Результаты».

Шкала вовлеченности в образовательный процесс — от детского сада до двенадцатой ступени школы. Каждый учащийся получал терапию по развитию навыков речи, ряд реабилитационных медицинских услуг (occupational, physical, and vision therapy), а иногда и сочетание их. Так, почти все участники получали логопедическую терапию, 66% — комплекс восстановительных медпроцедур (включая трудотерапию), 34% — физическую нагрузку.

Участники исследования имели диагнозы аутизма (51%), интеллектуальной недостаточности (34%), эмоциональных и зрительных нарушений (соответственно 10% и 2%), посттравматические расстройства вследствие черепно-мозговой травмы (2%), трудностей с овладением речью (12%).

У ряда учащихся имелись сочетанные расстройства. Многие учащиеся были способны к вербальному контакту, однако наряду с вербальными участвовали и невербальные. У ряда учащихся были медицинские и психиатрические диагнозы, у других — расстройства развития.

Была выбрана альтернативная школа крупного города Среднего Запада для детей, неспособных обучаться в обычной школе, с преподавательской нагрузкой 1 педагог на 4 учащихся и с сертификатами специальной педагогической переподготовки у педагогов. В штате школы были также несколько парапрофессионалов как резерв поддержки педагогов в обучении и формировании поведения.

Детально описаны инструменты работы. Гарантом включения SW-PBS в работу школы служил ежегодный оценочный общешкольный тест SET *School-wide Evaluation Tool* (SET; Horner et al., 2004). Этот тест

позволяет держать под контролем следующие параметры: 1) четкость ожидаемых изменений в поведении учащихся (т. е. осознанные перспективы педагогической работы); 2) доступность этих перспектив для восприятия всех учащихся; 3) поддержание реализованных ожиданий; 4) системный контроль за нарушениями установленных правил; 5) открытая информация мониторинга поведения учащихся; 6) и 7) локальная и местная поддержка со стороны органов власти и администрации школы. В целом, SET представляет собой инструмент наблюдения и контроля за исполнением SW-PBS.

Мониторинг поведения учащихся ведется ежедневно каждым учителем, при этом фиксируются все прецеденты. В соответствии с характером прецедента для его проработки в альтернативной школе предусмотрены особые сектора, или зоны — «сектор безопасности», «сектор уединения» и «комната выздоровления». Особое внимание уделяется прецедентам проявления агрессии, физической или вербальной, по отношению к самому себе или к окружающим. В альтернативной школе незначительные проявления агрессии означают, что следует пойти в «зону безопасности»; если же поведение усугубляется, то учащегося помещают в «комнату выздоровления». Если поведение все же продолжает ухудшаться, то применяется помещение «зона уединения» или «строгая зона».

«Зона безопасности» применяется в ситуациях, когда учащийся возбужден и нуждается в том, чтобы успокоиться в уединении. Это инструмент работы с учащимся, стремящимся к уединению. Учащийся имеет право попросить препроводить его в зону безопасности, если он ощущает приближение срыва или другого расстройства.

«Зона выздоровления» предназначена для ситуаций, когда учащийся ведет себя неадекватно, чтобы отделить его от остальных (учащийся остается под наблюдением сотрудников школы). Учащиеся направляются в «зону выздоровления» и в том случае, когда они неспособны прекратить свое разрушающее поведение только лишь с помощью «зоны безопасности».

«Зона уединения» требуется в ситуациях, когда учащийся находится под жестким контролем и принудительно отделяется от всех других учащихся в изолированное помещение с дистанционным контролем со стороны сотрудников. Какое-то время учащийся принудительно проводит в этом помещении в одиночестве; такая профилактика рассматривается как изоляция. Ее цель — временный жесткий контроль за поведением с тем, чтобы предотвратить непосредственную опасность или причинение тяжких телесных повреждений самому или окружающим.

Проводились опросы, служившие контекстуальной основой для описания состояния SW-PBS в данной школе.

Описан протокол исследования. Один раз в год протокол SW-PBS предполагает встречи специалистов по психологии поведения, школьных штатных работни-

ков, четырех педагогов для обсуждения эффективности стратегий SW-PBS в альтернативной школе. *Оцениваются три критерия стратегии SW-PBS в альтернативной школе — как трехкомпонентная система поддержки позитивного поведения: будь безопасен для себя и окружающих, будь добр (дружелюбен), отвечай за себя (Be Safe, Be Kind and Be Responsible)*, а также методы стратегии SW-PBS, применяемые альтернативной школой в работе с данной категорией учащихся.

Описана **процедура сбора данных**. Совокупность данных наблюдения за поведением учащихся была разнесена по четырем категориям соответственно основным стратегиям работы: «Агрессия», «Зона безопасности», «Зона выздоровления», «Зона уединения».

Процедура ввода данных проводилась двумя исследователями. В целях обеспечения надежности периодически до 10% данных мониторинга, выбранных произвольно, вводились параллельно.

Автор детально описывает **выстраивание эксперимента**.

Так, опросы дали возможность составить совокупное описание результатов реализации стратегии SW-PBS в 13 альтернативных школах для детей с тяжелой инвалидностью с позиций педагогов, администрации, других штатных сотрудников этих образовательных учреждений.

Опросники содержали следующие позиции.
1. Опишите формат стратегии SW-PBS в вашей школе.
2. Как педагоги взаимодействуют с учащимися и как решают ситуации с теми, кто неконтактен?
3. Как педагоги поощряют учащихся с тяжелой инвалидностью?
4. Что происходит с учащимися, не соответствующими ожиданиям школы?

Эффективность реализации стратегии SW-PBS как вмешательства оценивалась сопоставлением качества базы данных до и после ее применения (базовая и экспериментальная части исследования) с помощью классического инструмента прикладной психологии — однопредметного дизайн-исследования (descriptive, single-subject case study). Исследование было ориентировано на выявление в базе данных тенденции снижения частоты случаев проблемного поведения учащихся с тяжелой инвалидностью и количественную оценку этого снижения.

В качестве оценочного критерия был выбран рассчитываемый ежемесячно **индекс проявления каждого прецедента в каждой из четырех категорий проблемного поведения** (уединение, безопасность, выздоровление, агрессия).

Индекс рассчитывался как частное от деления общего числа прецедентов за учебные дни в месяце на число учащихся в конце месяца. Кроме того, были отслежены изменения в тренде, уровне и стабильности получаемых данных как между исходной (базовой) и экспериментальной частью исследования, так и на их протяжении в течение эксперимента.

Выбор методологических приемов обоснован имеющимися в литературных источниках мнениями ряда

других исследователей, работавших в альтернативных школах, начиная с 1998 года.

В разделе «Результаты» автор возвращается к стратегии SW-PBS в альтернативных школах, выделяя два ее момента, ключевых для данной категории образовательных учреждений: 1) адаптированность к потребностям учащихся; 2) методологическая выстроенность в соответствии с уровнем развития и состоянием учащихся (т. е. гибкость образовательного процесса в школе. — *Ред.*).

В этом разделе детализированы и иллюстрированы методы работы с учащимися, в том числе вербальные и с помощью картинок, размещенных в разных помещениях школы (холле, ванных комнатах, учебных классах). Дано описание вспомогательных материалов для взаимодействия с учащимися по известной Picture Exchange Communication System (PECS), применительно к трехкомпонентной внутришкольной системе поддержки позитивного поведения (Be Safe, Be Kind, Be Responsible). Например, компонент «Be Safe» представлен в альтернативных школах как «Молчаливые рты» («Quiet mouths»), «Спокойные руки» («Quiet hands»), «Слушаем внимательно» («Listen»). Этим предложениям соответствуют специально подобранные иллюстрации. Так, просьба Listen соответствует картинка с изображением уха.

В этом разделе описаны организационные и психологические трудности педагогического процесса с данной категорией учащихся.

Так, участники эксперимента отметили, что при реализации стратегии SW-PBS в альтернативной школе они применяли специфичные методы, такие как индивидуальное обучение, частое побуждение (к обучению. — *Ред.*), а также повторение. Более того, для обучения навыкам соответственно стратегии SW-PBS альтернативная школа использует PECS и электронные планшеты в качестве дополнительного образовательного ресурса. Электронные планшеты позволяют, в частности, работать с видеомоделями, дающими представление о позитивном поведении и требованиях со стороны учителей. Если работа с видеомоделями неэффективна, педагог шаг за шагом подводит учащегося к ее освоению и лишь затем знакомит с представлениями и ожиданиями по стратегии.

Педагоги описали также инструмент вознаграждения учащихся — так называемые «SW-PBS-деньги»,

или наградные карточки как признание достижений в позитивном поведении.

Поскольку некоторые учащиеся с тяжелой инвалидностью неспособны уловить ассоциативную связь между «зарабатыванием» награды и их поведенческими достижениями, они получают карточку с изображением приза (PECS) немедленно по демонстрации такого поведенческого достижения. Если у учащегося уже четыре призовые карты PECS, он немедленно получает реальную награду с занесением в соответствующую категорию мониторинга. Некоторые учащиеся получали «SW-PBS-деньги», которые сразу обменивали на приз или накапливали для обмена на более крупный приз в будущем. Некоторые учащиеся не могли понять, что награда возможна в виде «SW-PBS-денег».

Учащиеся с расстройствами аутистического спектра и учащиеся с невербальностью часто пользовались электронными планшетами для принятия решений относительно награды. С целью выбора в планшеты загружались изображения призов. Как только выбирался приз, планшет давал его голосовое описание, преобразуя текст в голосовой формат. Для учащихся, неспособных пользоваться электронным планшетом, педагоги использовали стенд с изображениями призов, немедленно вручая выбранный приз в обмен на PECS-карту. Если учащийся был неспособен осознать, что требуется выбрать награду, ему предлагалось устно совершить выбор по своему усмотрению. Если вербальный контакт был неуспешен, то педагог постепенно подводил учащегося к пониманию модели обмена и обучал стратегии выбора награды. Наконец, когда учащийся указывал на какой-либо приз, карточки PECS немедленно обменивались на него. Такой инструмент способствовал развитию учащихся, так как возбуждал у них интерес.

Наглядно показана динамика изменения индексов — оценочных критериев по мере реализации стратегии SW-PBS в школе.

Так, случаи проявления агрессивности стали после реализации стратегии SW-PBS намного более редкими (табл. 1, рис. 2). При этом видно, что как в базовой (стартовой) фазе, так и в фазе эксперимента агрессивность была минимальной в первый месяц учебного года. В течение и первой, и второй фазы агрессивность

Таблица 1

Динамика изменения оценочных индексов по поведенческим подкатегориям, в условных баллах в расчете на одного учащегося в день, в начале и по окончании наблюдения (по Brittany A. Judge, 2014)

Подкатегория оценки изменения поведения	Базовое значение индекса (2010—2011 гг.)	Конечное значение индекса (2011—2012 гг.)	Изменение условных баллов за период наблюдения
Агрессивность	6,279	1,078	- 5,201
Использование «зоны безопасности»	0,036	0,150	+ 0,114
Использование «зоны уединения»	0,060	0,017	- 0,043
Использование «зоны выздоровления»	166,0	0,450	- 121,0

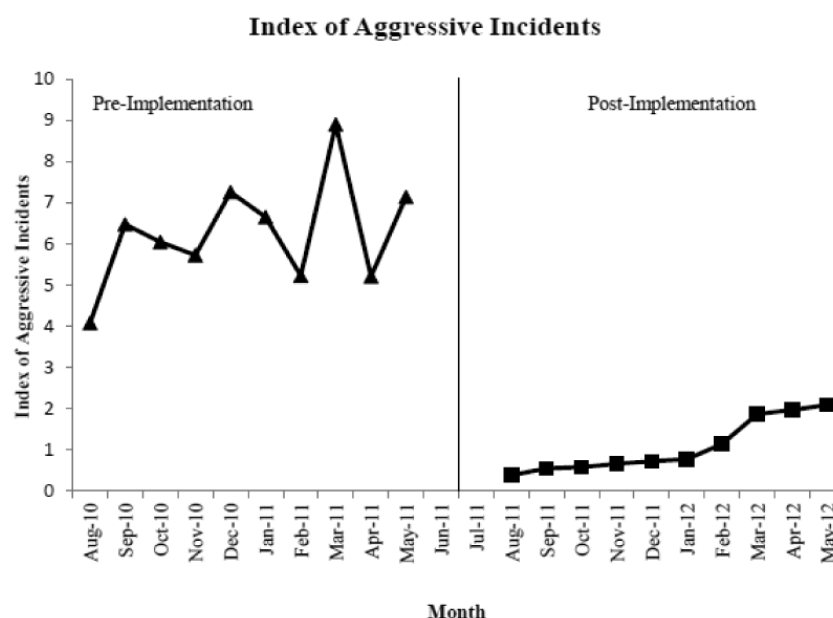


Рис. 2. Тренд изменения индексов проявления агрессивности в течение учебного года до реализации стратегии SW-PBS и в течение учебного года после начала реализации (по Brittany A. Judge, 2014)

неизменно возрастала к концу года, однако автор считает тренд «года реализации стратегии» более выраженным.

В подкатегории, оценивающей частоту использования «зоны выздоровления» (табл. 1, рис. 3) графически прослеживается резкое снижение индексов во второй фазе относительно первой. Вместе с тем, во второй фазе видно повышение частоты использования этой зоны к концу календарного года, хотя сами индексы во второй фазе много ниже, чем в первой.

Важно, что индексы использования «зоны безопасности» резко повысились во второй фазе мониторинга (табл. 1, рис. 4). Отличительной чертой этой

подкатегории является повышение использования «зоны безопасности» после февраля и снижение с августа по май как до, так и после реализации стратегии SW-PBS. Сами же индексы выше в год реализации стратегии.

Наконец, использование «зоны уединения» (табл. 1, рис. 5) резко снизилось во второй фазе эксперимента. Автор считает тренд года до реализации стратегии более выраженным.

Таким образом, автору удалось прописать алгоритм специфического психолого-педагогического сопровождения для детей с особенностями развития, позволяющего добиться определенного уровня их

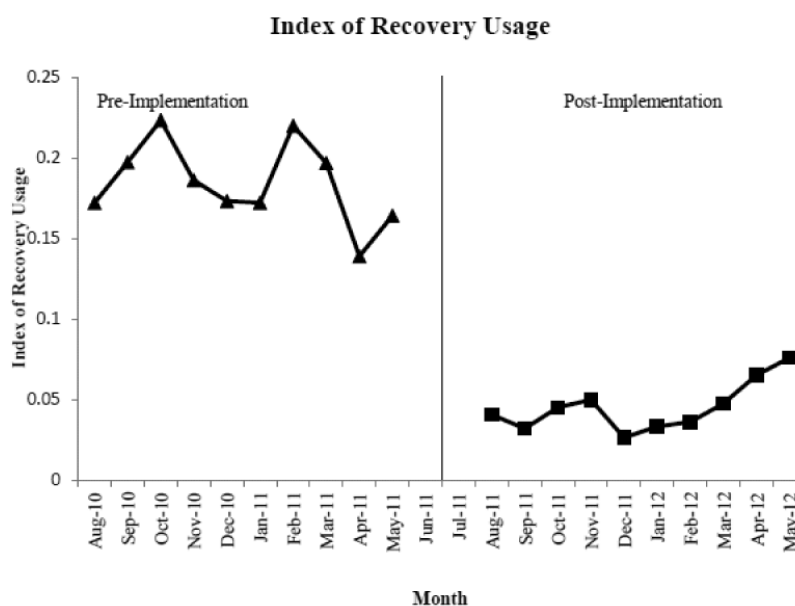


Рис. 3. Тренд изменения индексов использования «зоны выздоровления» в течение учебного года до реализации стратегии SW-PBS и в течение учебного года после начала реализации (по Brittany A. Judge, 2014)

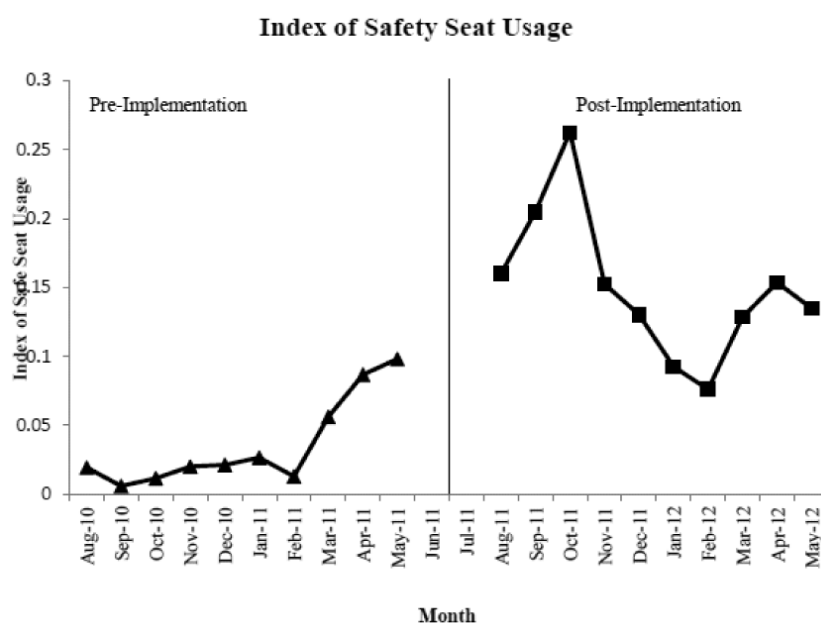


Рис. 4. Тренд изменения индексов использования «зоны безопасности» в течение учебного года до реализации стратегии SW-PBS и в течение учебного года после начала реализации (по Brittany A. Judge, 2014)

социальной компетенции и снижающего в перспективе риски социальной дезадаптации. Этот момент очень важен для оценки фундаментального и прикладного значения проведенного исследования. К сожалению, поскольку работа носит прикладной характер, в ней недостаточно четко выделены и обоснованы фундаментальные позиции. Сам автор неоднократно указывает, что исследование носит описательный характер в формате case-study.

Прикладное значение проделанной работы четко проявилось на рабочей встрече администраций и работников альтернативных школ. Участники встречи сошлись во мнении, что стратегия SW-PBS изменила

климат альтернативной школы и контент взаимодействия учащихся с педагогами. Например, учителя стали обращать внимание не только на неадекватное поведение, а учащиеся стали получать вознаграждения за свои достижения в изменении поведения (раньше они не выступали объектом оценки). Учителя отметили, что учащиеся в течение незначительного промежутка времени стали более позитивными в отношениях и менее склонными спорить (пререкаются). Педагоги также сошлись во мнении, что стратегия SW-PBS является позитивно-мотивирующим вмешательством, а работающие с детьми стали иначе расценивать как их текущее поведение, так и его последствия. Автор пере-

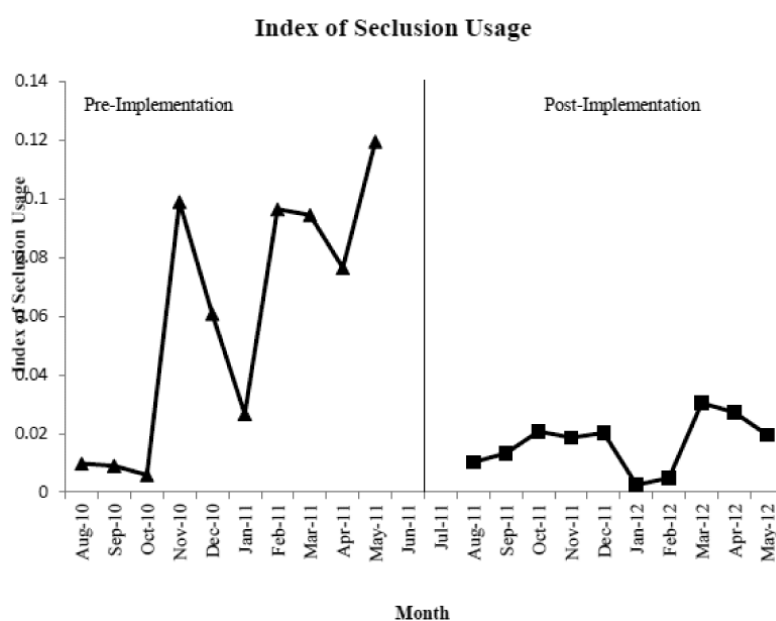


Рис. 5. Тренд изменения индексов использования «зоны уединения» в течение учебного года до реализации стратегии SW-PBS и в течение учебного года после начала реализации (по Brittany A. Judge, 2014)

числяет многие другие позитивные изменения, внесенные стратегией SW-PBS в альтернативную школу.

В разделе «Обсуждение» автор дает объяснение изменению индексов до и после реализации стратегии SW-PBS в каждой из четырех подкатегорий.

По мере реализации стратегии происходили изменения в проявлении неадекватного поведения учащихся по сравнению с предшествующим учебным годом. Так, если ранее применялись устные выговоры, то в течение учебного года реализации стратегии все чаще применялась «зона безопасности». Этот метод, по мнению автора, самодостаточен, так как он один, без каких-либо дополнительных вводных, дает учащемуся возможность самостоятельно в спокойной обстановке «переориентировать» свое поведение. В течение предшествующего учебного года устные выговоры наряду с принудительным пребыванием в «зоне выздоровления» и «зоне уединения» приводили к эскалации неадекватного поведения.

На фоне более частого применения «зоны безопасности» выделяется снижение случаев агрессивности и применения «зоны выздоровления» или «зоны уединения», по сравнению с предшествующим годом. Эти факты согласуются с данными Benner et al., 2010 о том, что экстерналистское поведение и проблемное поведение снижаются по мере реализации стратегии SW-PBS в отдельно взятых учебных классах.

Наиболее визуально заметны снижения случаев проявления агрессии. Автор пишет: «Можно объяснить это снижение тем, что “перенастройка” поведения опережает агрессивную реакцию учащегося. “Точечные” специфичные проявления агрессивности ученика (он кусается, тянет педагога за волосы, бросается предметами и т. д.), которые фиксируются наблюдателями в дневниках, могут быть не столь явными в общей картине мониторинга. Иначе говоря, дневник наблюдений за поведением должен быть строго индивидуальным и в нем следует фиксировать множественные проявления агрессивного поведения, присущие именно этому учащемуся». Автор указывает, что в реальности в дневниках наблюдателей в течение учебного года реализации стратегии все проявления агрессивного поведения суммируются в одной категории «агрессия», что не вполне корректно. Введение индивидуальных дневников в течение лонгитюда позволяет избежать этой ошибки. Поэтому автор полагает, что понимание понятия «агрессия» и соответствующая идентификация поведения — методологически значимые вопросы для штатных работников альтернативных школ.

Снижение случаев использования «зоны выздоровления» и «зоны уединения» автор объясняет тем, что учащиеся чаще проявляли желание пройти в сопровождении штатного сотрудника в «зону безопасности». У находящихся в «зоне безопасности» учащихся деэскалация предупреждает состояние агрессивности.

Обсуждая *изменение общешкольного климата* как результат применения стратегии, автор еще раз под-

черкивает возросшую позитивность общения педагогов с учащимися и оптимизацию профессиональной компетенции коллектива школы в сфере коррекции поведения детей с нарушениями развития. Объяснение этим изменениям автор видит в том, что учащиеся смогли переориентировать свое поведение и обучиться принятому поведению; соответственно, оно не усугублялось столь часто. На этом фоне вполне ожидаемыми становятся общее улучшение внутришкольного климата и профессиональная взаимная поддержка специалистов. У последних появляется больше возможностей для индивидуальной психолого-педагогической работы с детьми. По принципу обратной связи такие позитивные подвижки в образовательной среде снижают предпосылки для проявления агрессивности учащихся.

Обсуждаются также *перспективы и формы использования инструмента Picture Exchange Communication System (PECS)* в альтернативной школе, в частности, перспективы работы с электронными планшетами при формировании навыков или поведения. Проведенное исследование показало их эффективность, прежде всего в работе с детьми и подростками, имеющими расстройства аутистического спектра.

Переходя к **заключению и выводам**, автор подчеркивает, что ее исследование дополнило имеющуюся в литературе информацию о роли стратегии SW-PBS в альтернативной школе. Предшествующие исследования данные, в частности, Benner et al., 2010, уже показали, что SW-PBS ассоциирована со снижением экстерналистского и проблемного поведения в учебных коллективах (классах). Но до настоящего времени было мало доказательств тому, что SW-PBS действительно оказывает влияние на учащихся с тяжелой инвалидностью и сопутствующим проблемным поведением. Проведенное исследование внесло свой вклад в проблему, так как оно показало, что реализация SW-PBS действительно связана со снижением проблемного поведения. И это снижение столь же значимо, как и при применении ограничительной дисциплинарной тактики к учащимся с тяжелой инвалидностью. Более того, проведенное исследование продемонстрировало в действии методы, процедуры и ресурсы с тем, чтобы дать описание, каким образом идет реализация стратегии SW-PBS в альтернативной школе.

Завершая изложение материала, автор пишет: «.. Поскольку учащиеся с тяжелой инвалидностью представляют собой сообщество с самыми разнообразными характеристиками, адаптивное вмешательство к их потребностям может само по себе быть неким стимулятором, фактором (переориентации поведения. — *Ред.*). Поэтому альтернативным школам с учащимися, имеющими тяжелую инвалидность, следует рассмотреть вопрос о введении и возможно более полном применении стратегии SW-PBS на практике с тем, чтобы ограничить применение пагубных методологий дисциплинарного воздействия на неадекватное поведение».

ЛИТЕРАТУРА

1. Judge B.A. School-wide positive behavior support for individuals with severe and profound disabilities [Электронный ресурс] / University of Nebraska at Omaha // ProQuest Dissertations & Theses Global. 2014. 50 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1504640208?accountid=35419> (дата обращения: 15.08.2015).

Review of dissertation “School-Wide Positive Behavior Support for Individuals with Severe and Profound Disabilities” by Brittany A. Judge

*Florova N.B.,
staff member of the Fundamental Library information analytic sector,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru*

The review presents a study provided to the Faculty of psychology and Department of Graduate College of the University of Nebraska (United States) by the Supervisory Commission draft Ed. S. Field Project. The Commission examined this study to assess the conformity of the rules of procedures for the award of a master's degree in the field of school psychology. Publication may be of interest to readers because of the unrelenting relevance of psycho-pedagogical problems of safety and effectiveness of educational environment for students with developmental and behavioral limitations, as well as the need to expand the arsenal of tools and school preventive intervention strategies in alternative schools. The publication helps to estimate the difficulty of psycho-pedagogical work and educational process in relation to children with severe personality disorders.

Keywords: alternative school, disability, prophylaxis of problematic behavior, strategy SW-PBS, project EdS Field.

REFERENCES

1. Judge B.A. School-wide positive behavior support for individuals with severe and profound disabilities [Электронный ресурс]. University of Nebraska at Omaha. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 2014. 50 p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/1504640208?accountid=35419> (Accessed: 15.08.2015).

Реферативный обзор диссертации Жасмин Пердю «Эффективность видеомоделирования в обучении социальным навыкам “молодых взрослых” с расстройствами аутистического спектра»

Флорова Н.Б.,

кандидат биологических наук, сотрудник информационно-аналитического сектора Фундаментальной библиотеки,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Публикация тезисного характера (в формате реферата диссертации) дает представление о прикладном исследовании, выполненном в том же университете и на том же факультете, в рамках того же образовательного проекта Ed.S. Field Project для молодых специалистов, под руководством того же специалиста. По контенту она соотносится с первой диссертацией, представленной в этом номере журнала и расширяет информацию об инструментах эффективного психолого-педагогического сопровождения и формирования социальных компетенций у молодых взрослых с аутистическими расстройствами.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, поведенческий анализ, социальные компетенции, аутистические расстройства, переходная программа.

Для цитаты:

Флорова Н.Б. Реферативный обзор диссертации Жасмин Пердю «Эффективность видеомоделирования в обучении социальным навыкам «молодых взрослых» с расстройствами аутистического спектра» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 67–72. doi: 10.17759/jmfp.2015040308

For citation:

Florova N.B. Review of dissertation «The Effectiveness of Video Modeling to Teach Social Skills to Young Adults with Autism Spectrum Disorder» by Jasmine Perdue [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014, vol. 4, no. 3. pp. 67–72. doi: 10.17759/jmfp.2015040308. (In Russ., Abstr. in Engl.).

В предисловии научного руководителя Брайана Кевитта указан основополагающий момент данной работы — теория социального научения Альберта Бандуры, постулирующая, что новое поведение, которого ожидают от индивида, изначально им моделируется, имитируется. Автор рассматривает эффективность видеомоделирования как инструмента обучения социальным поведенческим навыкам индивидов с расстройствами аутистического спектра.(ASD). Участники эмпирического исследования обучались по специальной образовательной программе для лиц с такими ограничениями здоровья, разработанной в Университете штата Небраска. Показано преимущество такого подхода по сравнению с традиционными (лекционными) методами обучения для лиц с ASD.

Изложение работы очень компактно.

В качестве предпосылки к исследованию рассмотрена совокупность литературных данных об особенностях психолого-педагогической работы с лицами, страдающими ASD.

Цель исследования — выявить, насколько эффективно применение видеомоделирования в обучении социальным навыкам лиц возрастной группы «молодые взрослые» с расстройствами аутистического спектра.

Опираясь на данные информационных ресурсов, автор утверждает, что актуальность исследований в этом направлении стремительно возрастает. Многие больные ASD, в том числе «Молодые взрослые», отличаются трудностями социализации, так как не имеют социальных навыков (Allen, Wallace, & Renes, 2010). Уже установлено, что видеомоделирование, или использование видеомате-

риалов для обучения и воспроизведения (моделирования) социальных навыков, представляет собой эффективный инструмент научения. Автор исследовала эффективность видеомоделирования в работе с пятью молодыми взрослыми с ASD, имеющими три специфичных формы поведения. Параллельно для сравнения было проведено обучение традиционным лекционным методом.

Описывая природу ASD по имеющимся в литературе последнего десятилетия данным, автор подчеркивает множественный характер проявления этого расстройства, что послужило поводом для формулировки «аутистический спектр». На одном условном полюсе спектра находятся индивиды с низкими когнитивными способностями и низкой адаптивностью поведения. Они, как правило, практически не обладают навыками взаимодействия с окружающими (невербальны или маловербальны). У таких индивидов также могут наблюдаться тяжелые поведенческие проблемы. На другом условном полюсе спектра находятся индивиды с высокими когнитивными способностями и высокой адаптивностью поведения. Они, как правило, могут общаться вербально и не демонстрируют сколько-нибудь тяжелых поведенческих проблем (Rao, Biedel, & Murray, 2008). Таких индивидов обычно характеризуют как аутистов, имеющих высокий уровень когнитивного функционирования.

В группе «Молодые взрослые с ASD» может встречаться самая разная сформированность навыков взаимодействия, социализации и когнитивных способностей — от полностью невербальной до высоковербальной.

Последнее десятилетие обогатило специалистов знанием о том, что молодые взрослые с ASD характе-

ризируются утратой способности к пониманию невербальных посылов (Bellini, 2004). Они с огромным трудом создают взаимоотношения со сверстниками, ценой напряженных усилий находят с ними общие интересы, часто тотально дефицитарны по эмоциональной составляющей общения (Neisworth & Wolf, 2005); у них резко сужены интересы вплоть до одной—нескольких тем, притом что они не должны часто меняться. Индивиды с ASD часто совершают стереотипные движения (хлопают руками, крутят какой-либо предмет в пальцах). Наконец, у молодых взрослых с ASD с высоким уровнем когнитивного функционирования даже трудно заметить какие-либо значительные когнитивные задержки или трудности в поведенческой адаптации (Neisworth & Wolf, 2005).

Автор акцентирует внимание на фактах, свидетельствующих о сильных сторонах личности у больных с диагностированным ASD: это, например, их способность обучаться визуально (в отличие от аудиальной формы). Так, достаточно давно показано, что аутистам легче понять смысл задания с помощью изображений (картинок) (Ayers & Lagone, 2005). На этом наблюдении в дальнейшем была разработана обучающая технология с применением видеоматериалов. С помощью этого подхода стало возможным обучать аутистов широкому набору социальных навыков, от самых простых до профессиональных.

Постепенно сформировалось убеждение, что видеомоделирование представляет собой эффективный инструмент обучения аутистов (Darden-Brunson, Green, & Goldstein, 2008; Allen et al., 2010). Есть и гораздо более ранние данные (1995 г. Ogletree и Fischer), подтверждающие, что способности к выполнению заданий можно таким методом повысить вдвое.

Такие подтверждения, как показывает автор, можно найти у исследователей, работавших с разными возрастными группами больных. Однако в основном работа проводилась с детьми дошкольного и школьного возраста.

Автор констатировала, что исследований с молодыми взрослыми в данном направлении проводилось мало. Так, исследование Mason, Rispoli, Ganz, Boles, and Orr (2012) продемонстрировало опыт разработки таких навыков, как «контакт взглядом», мимика, ведение беседы у молодых взрослых, что позволило им впоследствии посещать колледж. Mason et al. (2012) получили аналогичные данные на своей группе участников.

Allen et al. (2010) показали возможность формирования профессиональных компетенций у таких больных (на примере переодевания в костюм талисмана для рекламной работы в магазине). Эти больные, просмотрев видеоролик с записью демонстрации их обязанностей, смогли воспроизвести требуемые действия.

Опираясь на эти данные, автор провела свое собственное исследование.

Методический раздел содержит описание алгоритма работы с участниками — пятью молодыми взрослыми с ASD с высокой когнитивной функциональностью, возраста 20—26 лет.

На момент проведения исследования эти молодые люди участвовали в **Transitions program**¹.

Участники исследования были отобраны из программы, ориентированной на повышение социальной активности молодых взрослых с аутистическими расстройствами — четверо мужчин и одна женщина. Все они имели подтвержденный диагноз синдрома Аспергера (для которого характерны трудности социального взаимодействия. — *Ред*). Имена участников были изменены в целях соблюдения конфиденциальности.

Описывая особенности программы Transitions, автор подчеркивает, что она основана на «обучении равных равному» в небольших группах, т. е. на погружение аутистов в среду обычных сверстников под контролем специалистов. Небольшие по численности группы состояли из двух аутистов и двух сверстников (такие же молодые взрослые с обычными навыками социализации). Исследования последних лет (например, Buck et al., 2012) показали, что переходные программы действительно эффективны.

Один раз в месяц группа должна была выехать на загородную прогулку (пикник) в своем составе, один раз в месяц — выехать на такое же мероприятие совместно с другими малыми группами и один раз в месяц — посетить урок по социальным навыкам. Такие уроки по формированию различных социальных поведенческих навыков проводились в учебных классах на территории университета. Изначально предполагалось, что такие уроки также оказывают реальную помощь в социализации.

При описании **процедуры исследования** автор указывает, что участники работали с планшетами (a tablet computer), прорабатывая на них каждый навык.

Продолжительность каждого ролика с обучающим видеоматериалом — около 8 минут. Содержание каждого видео — вступительная часть с описанием конкретного поведения и примеры его позитивного и отрицательного воплощения. В начале сюжета около двух минут описывалось какое-то конкретное поведение, затем в течение трех минут демонстрировались его позитивные примеры с 30-секундным комментарием и еще три минуты — отрицательные примеры со своим 30-секундным комментарием. Последние две минуты видеосюжета посвящались повторной демонстрации без комментариев.

Роли в сюжетах были выполнены волонтерами-участимися, девушками 20—27 лет. Участники, посещавшие

¹ **Transitions program** — признанная на государственном уровне, уникальная специальная образовательная двухгодичная программа для учащихся с ограниченными возможностями обучения. Она может иметь различные цели и задачи, но в целом используется в учреждениях образования США в качестве переходного (промежуточного) образовательного инструмента для обеспечения будущей профессиональной адаптации учащихся с различными проблемами и обеспечения им рабочих мест. Например, речь может идти о подготовке офисных работников и работников сферы поддержки бизнеса после сдачи обязательного специального курса). [цит. по : <https://www.middlesex.mass.edu/transitionprogram/>]. (*Прим. пер.*)

только уроки, получали только материалы презентаций, выполненные в формате Power Point; их содержание полностью соответствовало материалу видеосюжетов.

В формате The Power Point материалы начинались с описания какого-то определенного поведения на слайде, затем следовали примеры на другом слайде с текстами, проговариваемыми вслух в «видео»группах. Еще один слайд не содержал примеров, но содержал перечень ролевых сценариев. Последний слайд содержал информацию о приобретаемом навыке. Моделями этой ролевой игры были участники, получающие устные инструкции в виде урока. Такое занятие занимало около 20 минут.

Предметом оценки в исследовании были три поведенческие навыки: соответствующее ситуации вербальное взаимодействие, невербальное взаимодействие, этикет приема пищи (поведения за столом). Три этих социальных поведенческих навыка были выбраны в связи с тем, что они препятствуют взаимодействию участников с социумом, ухудшая качество этого взаимодействия.

Автор дает четкое определение каждому оцениваемому навыку. Так, *Appropriate verbal engagement (соответствующее ситуации вербальное взаимодействие)* определяется как употребление способов коммуникации с окружающими, соответствующих моменту. В качестве позитивных примеров приведены навыки участия в разговоре: оставаться в рамках темы, делиться соответствующей информацией, не перебивать говорящего и говорить самому только если остальные молчат, отвечать на прямые вопросы. В качестве отрицательных примеров приведены привычки прерывать говорящего, рассуждения на тему, не относящуюся к разговору. *Non-verbal engagement (невербальное взаимодействие)* определяется как взаимодействие иным путем, нежели через речь. Позитивные примеры — кивать головой, зрительный контакт в положении сидя прямо перед говорящим. Отрицательные примеры —

избегать прямого зрительного контакта, сидеть сгорбившись и сбоку от говорящего, вертеть головой во все стороны, как бы рассматривая комнату. *Food etiquette (поведение при приеме пищи)* определяется как надлежащие манеры во время еды и общения. Позитивными навыками считаются умение жевать с закрытым ртом, не разговаривать с едой во рту, убирать за собой обеденную зону (крошки и иной мусор), Отрицательными навыками считаются разговор с полным ртом, жевание с открытым ртом, оставление на столе мусора и крошек после еды.

Мониторинг поведения проводился через определенные временные интервалы. Все три перечисленные поведенческие паттерны отслеживались в течение 15-минутных сеансов наблюдения с 10-секундными интервалами.

Все участники исследования были дефицитарны по этим трем поведенческим паттернам.

Рабочая гипотеза исследования: применение видеоматериалов в качестве обучающих социальных навыкам должно способствовать значительному повышению эффективности обучения по сравнению с традиционными лекционными материалами.

Описана процедура проведения занятий в группах экспериментальной (видео) и контрольной (лекционные), сбора и анализа данных, график действия участников и оценки релевантности результатов на протяжении 4-х месяцев. При этом данные были собраны в течение одного—трех месяцев до вмешательства и в течение оставшихся месяцев спустя (эти границы различны для трех поведенческих паттернов и обозначены синей ломаной линией на графиках). Таким образом, на овладение разными навыками отводилось разное время.

Описана динамика социализации каждого из участников.

В качестве оценочного параметра использовалось время, которое приходилось внутри всего периода исследования на поведение, соответствующее задачам

Таблица 1

Достижения по овладению позитивными поведенческими навыками участниками эксперимента в экспериментальной и контрольной группах (по данным Jasmine Perdue, 2015)

Участник, группа	Позитивные навыки вербального взаимодействия, %*		Позитивные навыки невербального взаимодействия, %		Позитивные навыки поведения за столом, %	
	До вмешательства 1 месяц	После вмешательства 3 месяца (раз)	До вмешательства 2 месяца	После вмешательства 2 месяца (раз)	До вмешательства 3 месяца	После вмешательства 1 месяц (раз)
АННА, видео	37	91 2,5	51	83 1,6	2	72 36
БРАЙЛОН, видео	27	39 1,5	18,5	33 1,1	9,5	46 4,1
ЗЕЙН, видео	18	64 3,6	15	44 2,8	28	37 1,2
ЭЛ, лекции	29	53 1,8	75	60 спад	29	33 1,1
СЕТ, лекции	38	49 1,2	56,5	67 1,1	31	36 1,1

* Проценты означают долю времени, в течение которого участнику удавалось реализовать данные навыки, относительно общего времени сбора данных.

эксперимента, относительно длительности всего эксперимента. Иными словами, в относительных величинах оценивалась успешность овладения поведенческими навыками.

При сравнении данных в начале и конце эксперимента видно, что в контрольной группе прирост овладения навыками либо очень незначителен, либо отсутствует, и имеет монотонный характер. Можно сказать, что в контрольной группе динамика выражена слабыми колебаниями тренда, причем как позитивной, так и отрицательной направленности. В экспериментальной группе прирост овладения неизменно присутствует, и по своей амплитуде он варьирует в зависимости от поведенческого паттерна и от личности обучаемого. Эти различия между группами по обучаемости отчетливо прослеживаются на графических иллюстрациях 1 и 2. Так, в поведенческом паттерне этикета за столом прирост навыка у одной участницы (экспериментальная группа) выразился резким скачком (рис. 1).

Анализируя полученные данные, автор подчеркивает, что наличие изменения в социальных навыках, как в экспериментальной (видео), так и в контрольной (лекции) группах, но они более отчетливо выражены в группе, получающей инструктаж с помощью видеоматериалов.

Описана динамика изменений в поведенческих паттернах у каждого участника. Так, по данным, представленным в таблице 1, в «группе видеомоделирования» Анна с успехом овладевала всеми тремя паттернами на протяжении 4-х месяцев. Она продемонстрировала высокие приросты овладения навыком вербального (в 2,5 раза к концу наблюдения) и невербального (в 1,6 раза к концу наблюдения) взаимодействия и особенно большие успехи сделала в овладении этикетом поведения за столом (в 36 раз). Зейн успешно овладел вербальным и невербальным взаимодействием (повысив овладение соответственно в 3,6 и 2,8 раза), тогда как навыки этикета у него остались практически на прежнем уровне. Брайлон успешно овладел навы-

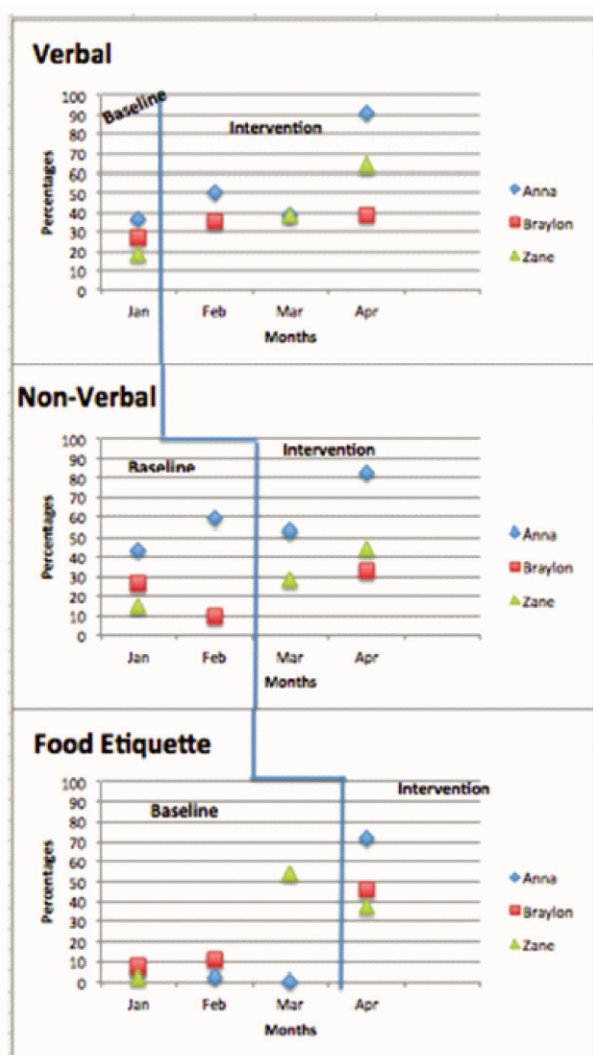


Рис. 1. Тренды изменений показателя овладения поведенческими навыками в течение эксперимента в экспериментальной группе, по данным Jasmine Perdue, 2015

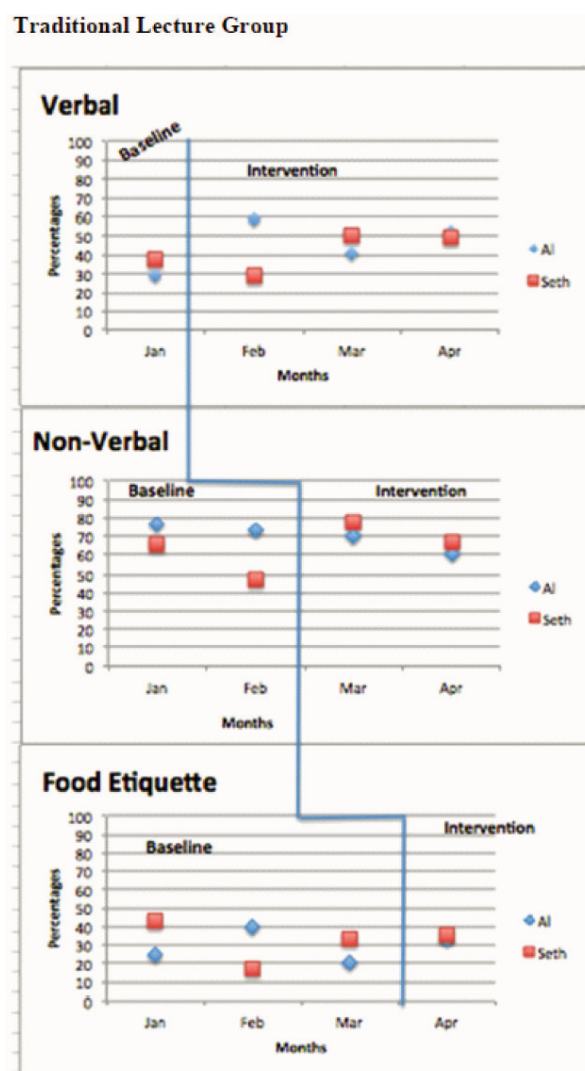


Рис. 2. Тренды изменений показателя овладения поведенческими навыками в течение эксперимента в контрольной группе, по данным Jasmine Perdue, 2015

ками этикета (в 4,1 раза), тогда как навыки общения остались в среднем на том же уровне. В контрольной группе (Эл, Сет) приросты овладения навыками были, как уже упоминалось, незначительными.

В разделе «Обсуждение» автор подчеркивает: «Результаты показали, что все пятеро участников исследования сделали успехи в овладении тремя социальными навыками. Участники группы видеомоделирования, получавшие инструктаж в формате видеороликов, весьма значительно продвинулись в выполнении этой задачи, по сравнению с группой, получавших инструктаж традиционным методом. При этом Анна была наиболее успешна на всем протяжении наблюдения и по всем его параметрам. Как было сказано ранее, до настоящего момента было всего три исследования, проведенных с молодыми взрослыми, имеющими расстройства аутистического спектра. Проведенное исследование восполняет этот пробел». В нем получены аналогичные данные, подтверждающие преимущества использования видеомоделирования в обучении социальным навыкам и согласующиеся с данными Allen et al. (2010), Mason et al. (2012) прежде всего в части вербальных и невербальных навыков. Вместе с тем, не удалось выяснить, насколько удачно закрепляется в памяти навык, освоенный на занятии по видеомоделированию. По мнению Allen с соавторами, обучавшимся необходимо было повторно видеть видеоролики от занятия к занятию с тем, чтобы закрепить использование навыка в дальнейшей профессиональной деятельности, и они могли просматривать один и тот же ролик многократно в течение исследования. По данным Ж. Пердю, участники просматривали свои ролики лишь однократно перед тем, как у них многократно снимали данные наблюдений. Была ли у них потребность в повторных просмотрах — неизвестно.

Автор полагает что различия в результатах обучения двух групп можно объяснить. Во-первых, может действовать **фактор новизны** метода видеомоделирования. Во-вторых, на эффективность обучения воздействует **фактор продолжительности инструктажа**: непосредственный (прямой) просмотр ролика занимает около 8 минут, тогда как традиционный (лекционный) инструктаж методом Power Point presentation занимает

около 20 минут. Увеличение продолжительности занятия может провоцировать у участников потерю интереса к теме и пропуски фрагментов информации. Наконец, это **фактор изменчивости самих моделей поведения**. Обучавшиеся традиционным методом и посредством видеомоделирования получали в процессе инструктажа различные по форме модели, хотя и ориентированные на одни цели. Такие различия могут объяснить, почему обучавшиеся в группе видеомоделирования опережали участников группы традиционного метода.

Автор полагает, что полученные ею результаты могли бы с успехом использоваться в программах Transitions program. Основным аргументом в пользу этого предложения является малая продолжительность подачи информации в формате ролика, что гарантирует полное усвоение материала.

Основными вопросами будущих исследований, по мнению автора, должны стать:

- 1) генерализация навыков во времени у лиц, страдающих расстройствами аутистического спектра;
- 2) выяснение возможности трансфера полученных навыков поведения в другие сферы жизнедеятельности (домашнюю обстановку, трудовой коллектив);
- 3) выяснение состояния и социализации бывших обучаемых в период пост-вмешательства (спустя несколько лет).

В Заключение автор подчеркивает, что социальные навыки абсолютно необходимы человеку в любом возрасте, чтобы он мог выстроить нормальные здоровые отношения с социумом. Молодые взрослые с расстройствами аутистического спектра нуждаются в пролонгированной поддержке специалистов, которые могут оказать им содействие в освоении социальных навыков. Поэтому необходимы специальные программы вмешательства, ориентированные на поддержку тех молодых взрослых, которые выражают желание овладеть социальными навыками. Данное исследование предлагает видеомоделирование как эффективный инструмент обучения социальным навыкам в среде молодых взрослых с расстройствами аутистического спектра в рамках таких специальных образовательных программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Perdue J. The effectiveness of video modeling to teach social skills to young adults with autism spectrum disorder [Электронный ресурс] / University of Nebraska at Omaha // ProQuest Dissertations & Theses Global. 2015. 26 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1667768854?accountid=35419> (дата обращения: 15.08.2015).

Review of dissertation «The Effectiveness of Video Modeling to Teach Social Skills to Young Adults with Autism Spectrum Disorder» by Jasmine Perdue

Florova N.B.,

*staff member of the Information Center of State Budget Educational Settlement of Higher Professional Education of Moscow
“Moscow State University of Psychology and Education”, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru.*

The publication gives an idea of the applied research conducted at the same University (mentioned in a previous article) and at the same Faculty, under the same educational project Ed. S. Field Project for young specialists, led by the same specialist. It relates to the content of the first dissertation presented in this issue of the magazine and expands the information about the tools of the effective pedagogic-psychological accompaniment and formation of social competencies in young adults with autism spectrum disorders.

Keywords: disabilities, psycho-pedagogical support, behavioral analysis, social competence, autistic disorders, transitional program.

REFERENCES

1. Perdue J. The effectiveness of video modeling to teach social skills to young adults with autism spectrum disorder [Электронный ресурс]. University of Nebraska at Omaha. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 2015. 26 p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/1667768854?accountid=35419> (Accessed: 15.08.2015).

Агадуллина Елена Рафиковна — кандидат психологических наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия, *eagadullina@hse.ru*

Афанасьева Анна Германовна — аспирант факультета Юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, *netka-2107@mail.ru*

Боголюбская Людмила Александровна — магистрант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, *bogolubskaya@bk.ru*

Дозорцева Елена Георгиевна — профессор, руководитель лаборатории психологии детского и подросткового возраста ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского», заведующая кафедрой юридической психологии и права факультета юридической психологии МГППУ, Москва, Россия, *edozortseva@mail.ru*

Ермолова Татьяна Викторовна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, Москва, Россия, *yermolova@mail.ru*

Левит Леонид Зигфридович — кандидат психологических наук, директор Центра психологического здоровья и образования, Минск, Беларусь, *leolev44@tut.by*

Мелёхин Алексей Игоревич — аспирант лаборатории психологии развития Института психологии Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН), Москва, Россия, *clinmelehin@yandex.ru*

Олофссон Биргитта Кнутсдоттер — преподаватель факультета изучения детей и молодежи Стокгольмского института образования, Стокгольм, Швеция

Сергиенко Елена Александровна — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии развития Института психологии Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН), Москва, Россия, *elenas13@mail.ru*

Флорова Нина Борисовна — кандидат биологических наук, сотрудник информационно-аналитического сектора Фундаментальной библиотеки, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, *ninaflorova@yandex.ru*

Our authors

Agadullina Elena Rafikovna — PhD, assistant professor Department of psychology Faculty of social science National research university «Higher school of economics», Moscow, Russia,
eagadullina@hse.ru

Afanasieva Anna Germanovna — post-graduate student, the Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
netka-2107@mail.ru

Bogolyubskaya Lyudmila Aleksandrovna — master's degree student of the chair of ethno-psychology and psychological issues of multicultural education, faculty of social psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
bogolubskaya@bk.ru

Dozortseva Elena Georgievna — professor, head of Laboratory for Child and Adolescent Psychology of the Serbsky Federal Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology, head of Chair for Legal, Forensic Psychology and Law of the Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
edozortseva@mail.ru

Yermolova Tatiana Viktorovna — candidate of psychological sciences, professor of the department of Foreign and Russian Psychology, Moscow State University of psychology and Education, Moscow, Russia,
yermolova@mail.ru

Levit Leonid Zigfridovich — candidate of psychological sciences, head of the Center for Psychological Health and Education, Minsk, Belarus,
leolev44@tut.by

Melehin Alexey Igorevitch — post graduate student of the laboratory of developmental psychology, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
clinmelehin@yandex.ru

Olofsson Birgitta Knutsdotter — ass professor at Stockholm Institute of Education Department of Child and Youth Studies, Stockholm, Sweden

Sergienko Elena Alexandrovna — doctor of psychological sciences, professor, head of the laboratory of developmental psychology, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, the laboratory of developmental psychology, Moscow, Russia,
elenas13@mail.ru

Florova Nina Borisovna — staff member of the Fundamental Library information-analytic sector, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru