

2017 Том 10 No. 55

Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков



САМОХВАЛОВА А.Г. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ КОГНИТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

English version: [Samokhvalova A.G. Sociocultural determination of communicative difficulties of modern children and adolescents](#)

Институт педагогики и психологии, Костромской государственный университет, Кострома, Россия

[Сведения об авторе](#)
[Литература](#)
[Ссылка для цитирования](#)

Проблема возникновения и преодоления коммуникативных трудностей детей и подростков рассматривается с позиции социокультурной детерминации этих процессов. Раскрываются микрофакторы возникновения трудностей общения, связанные с воздействием ближайшего социального окружения на развитие коммуникативной сферы личности ребенка; мезофакторы, связанные с влиянием социальных условий жизни ребенка на онтогенез общения; макрофакторы, связанные с воздействием этноса, культуры, религии, менталитета на паттерны коммуникативного поведения подрастающего поколения. Представлен алгоритм преодоления субъектом коммуникативных трудностей в мультикультурном пространстве, включающий субъективное ощущение препятствия в общении, возникновение мотивации преодоления коммуникативных трудностей, проектирование и апробирование новых паттернов общения, рефлексии. Описаны конструктивные (гордость, самоуважение, самоутверждение, нонконформизм, поиск социальной поддержки, дифференциация социальных контактов и др.) и деструктивные маркеры преодолевающего поведения (негативизм, агрессивность, демонстративность, обидчивость, фрустрация социальных ожиданий и др.), имеющие одинаково важное значение для развития ребенка как субъекта общения. На основании анализа 250 единичных случаев коммуникативного развития детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста выявлены механизмы преодоления коммуникативных трудностей детей и подростков, основанные на социальном сравнении, рефлексии коммуникативного опыта, борьбе с индивидуальными недостатками, стремлении к самоутверждению, интериоризации коммуникативных знаний, потребности в проявлении коммуникативной активности, креативности, а также определена их возрастная специфика. Делается вывод о необходимости адресной психолого-педагогической помощи взрослого в процессе осознания и преодоления ребенком актуальных коммуникативных трудностей; по результатам анкетирования родителей, педагогов и психологов выявлены типичные ошибки взрослых при взаимодействии с детьми и подростками, испытывающими разнообразные коммуникативные трудности.

Ключевые слова: ребенок, подросток, общение, коммуникативные трудности, социокультурная детерминация, преодоление

Актуальность исследования

Динамические процессы, происходящие в современном российском обществе, приводят к стремительным изменениям детства: меняется пространство его функционирования, уровень социального созревания [Фельдштейн, 2013]; развитие современного ребенка происходит в парадоксальных и противоречивых социальных условиях [Абраменкова, 2014]; сложности, переживаемые детьми в процессе социализации в транзитивном обществе, сказываются на фрагментарности и отсутствии целостности в их картине мира [Гребенникова и др., 2017]; дети и подростки, у которых только начинает кристаллизовываться образ мира, особенно чувствительны к кризисам социального устройства общества, основное угрожающее проявление которых – диффузия и размывание ценностей [Обухова, 2010], в частности, ценностей конструктивного, гармоничного общения в социально-расслоенном обществе, сочетающем различные культурные,

национальные и религиозные традиции. Особенно остро в современной России встает проблема экстремизма, этнической нонтолерантности, вражды, национального эгоцентризма. На сегодняшний день приоритетным становится развитие социокультурной, а не этнической идентичности, обеспечивающей более благоприятное взаимодействие людей разных национальностей между собой [Марцинковская, Киселева, 2017].

Все эти факторы, несомненно, нарушают экологию личности ребенка [Панов, 2004], затрудняют процессы его социализации и индивидуализации в социокультурном пространстве [Марцинковская, 2015], деформируют межсубъектные и межкультурные отношения [Леонтович, 2007], детерминируя возникновение вариативных коммуникативных трудностей на детских этапах онтогенеза.

Как показали наши исследования, проводимые на протяжении 17 лет на общей выборке более 6000 человек, около 80% современных российских детей и подростков в возрасте от 6 до 17 лет воспринимают значительное количество ситуаций межличностного общения со сверстниками и взрослыми как «трудные», «напряженные», «пугающие». Максимальное количество коммуникативных трудностей зафиксировано у подростков в возрасте 11–14 лет, когда проблемы в общении начинают осознаваться и серьезно препятствовать самореализации личности в социальных контактах. Данный факт позволяет говорить о сензитивном периоде возникновения, осознания и актуализации потребности в преодолении коммуникативных трудностей на детских этапах онтогенеза. Ситуация становится угрожающей, поскольку именно этот возрастной диапазон сензитивен также для «врастания» субъекта в культуру своей страны, для накопления индивидуального социокультурного опыта (В.С.Мухина, Ю.Б.Гиппенрейтер, А.Л.Свенцицкий, Т.Д.Марцинковская и др.). Именно культура является той сферой, в которой развивается творческая индивидуальность, так как приобщение к ней, интериоризация ее ценностей является важнейшим условием присвоения социального, реального открытия индивидом своего «Я» в социокультурном мире [Фельдштейн, 2013]. Вместе с тем анализ литературы показывает, что проблема затрудненного общения ребенка и проблема интериоризации личностью культурных норм и ценностей в науке рассматриваются разрозненно, что весьма затрудняет понимание механизмов возникновения и преодоления коммуникативных трудностей в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте.

Попытки рассмотрения социокультурной детерминации коммуникативных процессов предпринимались в различных областях научного знания. Так, в культурной психологии (Г.Триандис, Ф.Тенбрук) и кросс-культурной психологии (Д.Мацумото, Ш.Шварц, Г.Маркус, Ш.Китаяма, П.Вонг, Л.Вонг) признается социокультурная детерминация самореализации личности, в том числе и в ситуациях межличностного общения. В психологии и психосемантике кросс-культурных различий (В.В.Кочетков, О.В.Митина, В.Ф.Петренко, А.В.Сухарев), а также в этнопсихологии (Н.М.Лебедева, Ю.П.Платонов, Т.Г.Стефаненко) выявляется специфика общения представителей разных культур, показаны некоторые трудности кросс-культурного взаимодействия. В психологии межкультурных коммуникаций дискутируется проблема непонимания, связанного с социокультурными и социальными различиями людей (Н.Хенли, Г.Крамарэ, С.Филлипс, О.А.Леонтович, И.Е.Токарев). В теориях межкультурной адаптации (П.Адлер, Дж.Берри, А.Пуртинга, А.Фернхэм) изучаются условия и механизмы самовыражения и самоутверждения личности в межкультурном пространстве. Однако в научном дискурсе не отражено влияние поликультурной социальной среды на возникновение коммуникативных трудностей в онтогенезе ребенка.

Кроме того, в изучении затрудненного общения российских детей и подростков необходимо избегать западной индивидуалистической социокультурной перспективы, делающей акцент на исследовании клинического аспекта изучаемого феномена («communication disorders»), рассматривающей коммуникативные трудности ребенка как нарушения развития [Larkin et al., 2013; Bruce et al., 2014]; как фактор дезадаптации ребенка в социальной среде [Holtmann et al., 2004; Petermann et al., 2010]. Важно учитывать транзитивность, коллективистический тип ментальности, полиэтничность и поликонфессиональность современной российской культуры, рассматривая затрудненное общение как нормативный процесс в онтогенезе ребенка, позволяющий адаптировать его субъектные свойства в систему многообразных социальных и межкультурных контактов через осознание и преодоление возникающих коммуникативных трудностей.

Таким образом, можно констатировать явную недостаточность разработанности проблемы социокультурной детерминации коммуникативных трудностей ребенка, что обуславливает необходимость рассмотрения данного психологического феномена в контексте интеграции двух направлений психологической науки – психологии затрудненного общения ребенка и социокультурной психологии (в сочетании с кросс-культурной и психологией межкультурных коммуникаций); создания теоретической модели, отражающей факторы возникновения и механизмы преодоления коммуникативных трудностей детей и подростков в поликультурной социальной среде.

Социокультурные факторы возникновения коммуникативных трудностей ребенка

На рис. 1 представлена авторская модель социокультурной детерминации коммуникативных трудностей ребенка, созданная на основе таких методологических подходов, как:

- *субъектно-деятельностный* (С.Л.Рубинштейн, А.В.Брушлинский, Л.И.Анциферова, А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко), позволяющий рассматривать развитие ребенка в качестве субъекта общения, развивающегося по континуально-генетическим законам [Сергиенко, 2012], преобразующего коммуникативные ситуации, самостоятельно выстраивающего индивидуальные стратегии поведения, решающего жизненно важные задачи в сфере общения, самодетерминирующего коммуникативную активность, направленную на преодоление возникающих трудностей;
- *экологический* (К.Левин, У.Бронфенбреннер, Д.С.Лихачев, В.И.Панов, А.Н.Веракса), рассматривающий развитие личности ребенка в контексте его взаимодействия с социальной средой, предполагающий изучение влияния, оказываемого на развитие ребенка социальным окружением, а также традициями, общей социально-экономической ситуацией, ценностями и идеологией общества;
- *социокультурный* (М.И.Лисина, Е.Е.Кравцова, В.В.Абраменкова, А.А.Реан), утверждающий, что характер общения ребенка на разных этапах детства обусловлен генезисом различного рода его отношений со средой.

Для каждого этапа детства характерны специфические *жизненные задачи* («life tasks» [Zirckel, Cantor, 1990]), ориентированные как на самопознание и саморазвитие ребенка в сфере общения, так и на преобразование взаимоотношений с миром и другими людьми. Успешное решение этих задач позволяет ребенку переходить на новый уровень развития субъектности. Для дошкольного возраста *основными возрастными задачами в сфере общения* являются переход от эгоцентризма к децентрации; развитие эмпатии, взаимопонимания и сопереживания; развитие коммуникативной активности, контактности, умения договариваться и сотрудничать; для младшего школьного возраста – развитие коммуникативной компетентности; целеполагания, прогнозирования и коммуникативного планирования; самоконтроля в общении; для подросткового возраста – развитие навыков конструктивного общения в группе сверстников; коммуникативной рефлексии и наблюдательности; моделей уверенного коммуникативного поведения, овладение индивидуальными способами самовыражения в общении [Самохвалова, 2015].

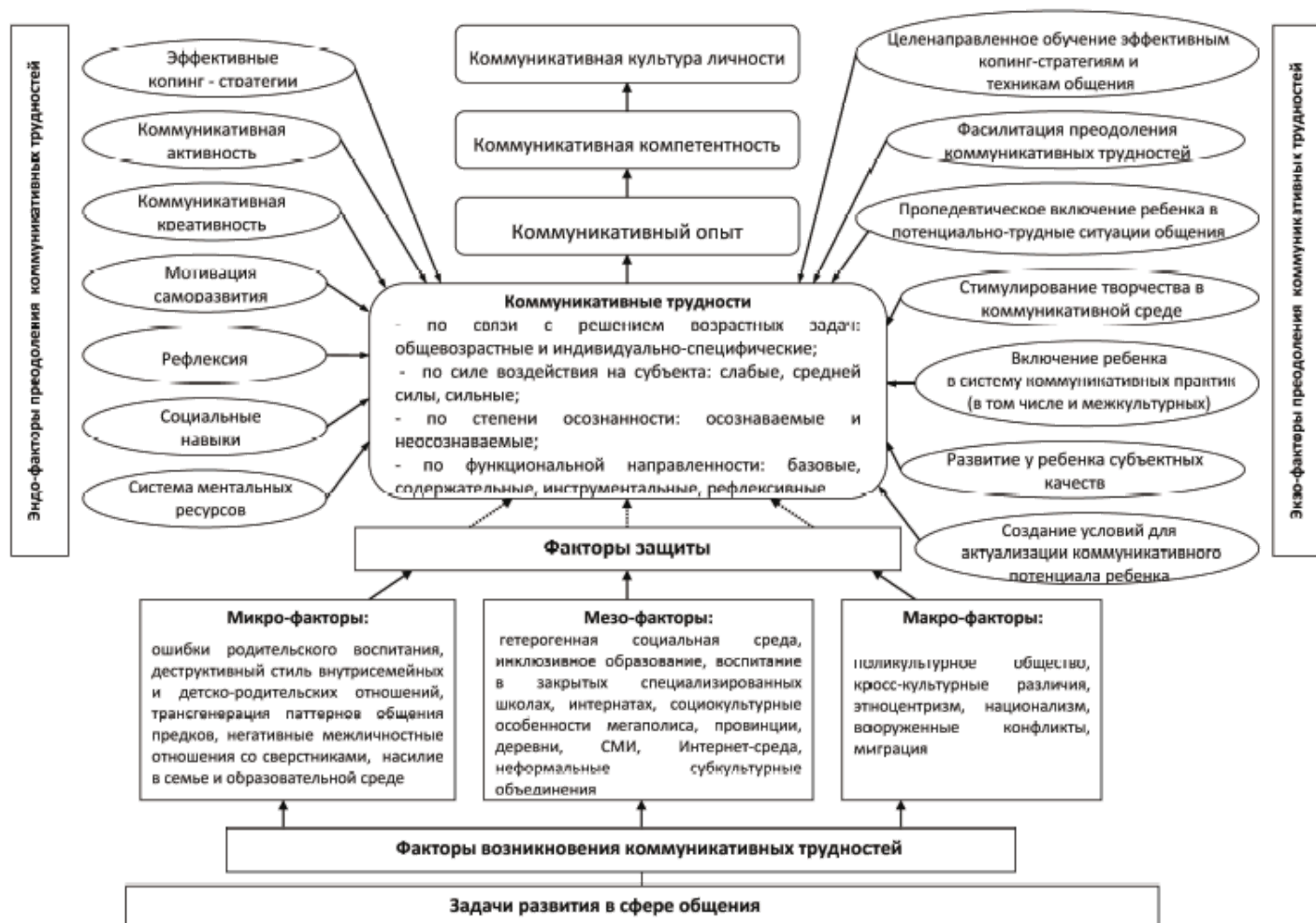


Рис. 1. Модель социокультурной детерминации коммуникативных трудностей ребенка.

В процессе решения актуальных возрастных задач в сфере общения у ребенка могут возникать вариативные *коммуникативные трудности*, рассматриваемые нами как различной силы и степени выраженности объективные или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъекта общения, усложняющие межличностные отношения; требующие внутренних усилий, направленных на их преодоление [Самохвалова, 2014]. Коммуникативные трудности ребенка мы классифицируем по различным основаниям (по *связи с решением возрастных задач* – общевозрастные и индивидуально-специфические; по *силе воздействия на субъекта* – слабые, средней силы, сильные; по *функциональной направленности* в процессе общения – базовые, содержательные, инструментальные и рефлексивные; по *степени осознанности* – осознаваемые и неосознаваемые). Количество, качество и специфика их сочетания в ситуативном социокультурном контексте определяют индивидуальный профиль затрудненного общения субъекта.

Коммуникативные трудности, возникающие у ребенка, играют амбивалентную роль в процессе развития субъекта общения. *Конструктивное развитие субъекта общения* возможно благодаря осознанию общевозрастных и индивидуально-специфических трудностей общения, готовности к их преодолению, свободе в апробации новых паттернов общения, раскрытию коммуникативных потенциалов ребенка. Особенно ярко эта тенденция проявляется на подростковом этапе онтогенеза, когда процесс преодоления коммуникативных трудностей имеет личностную значимость, способствует социализации, идентификации и самоутверждению подростка в социокультурной среде. Неспособность, неготовность или нежелание ребенка преодолевать актуальные коммуникативные трудности приводят к устойчивости, усилению травмирующих переживаний, связанных с ситуациями общения, формированию личностных комплексов, фелотофобии, одиночеству, подавленности, защитной агрессии, конформизму и др.; становятся фактором *деструктивного развития субъекта общения*.

Факторами возникновения коммуникативных трудностей могут быть как *диспозиционные*, связанные с индивидуально-личностными чертами субъекта общения, так и *социокультурные*, связанные с влиянием социума на характер общения ребенка.

К *диспозиционным факторам* возникновения коммуникативных трудностей можно отнести ограниченные возможности здоровья ребенка, одаренность или задержку психического развития, психодинамические и характерологические свойства личности. Так, для *детей с ОВЗ* типично возникновение «смысловых барьеров» в общении со взрослыми и сверстниками; чувства стыда, неловкости за себя; ожидание негативного к себе отношения, фелотофобия; проявления деспотизма, капризности, эгоизма как защитных реакций в ситуации затрудненного общения. *Одаренные дети* и *дети с ЗПР*, сравнивая в общении себя со сверстниками, нередко осознают свою непохожесть, странность, неадекватность, чувствуют непринятие, отвержение со стороны сверстников, что приводит к формированию психологических комплексов, неуверенности в себе, зависимости от других, актуализации защитных форм поведения, препятствует эффективному преодолению актуальных коммуникативных трудностей. Различные *акцентуации характера* также связаны с возникновением специфических коммуникативных трудностей; аффективные реакции, проявляющиеся в ситуации общения, – интрапунитивные, экстрапунитивные, имунитивные, демонстративные – осложняют процесс решения трудных социальных задач, мешают ребенку осознавать и преодолевать возникающие коммуникативные трудности, генерировать эффективные модели коммуникативного поведения [Самохвалова, 2014].

К *социокультурным* мы относим три группы факторов:

– *микрофакторы*, связанные с воздействием ближайшего социального окружения (родителей, родственников, сиблингов друзей, одноклассников) на развитие коммуникативной сферы личности ребенка: ошибки родительского воспитания, деструктивный стиль внутрисемейных и детско-родительских отношений, трансгенерация ребенком паттернов общения предков, негативные межличностные отношения со сверстниками, физическое и психологическое насилие в семье и образовательной среде и др.;

– *мезофакторы*, связанные с влиянием социальных условий жизни ребенка на онтогенез общения: гетерогенная социальная среда, инклюзивное образование, воспитание в закрытых специализированных школах- интернатах, социокультурные особенности мегаполиса, провинции, деревни, средства массовой информации, интернет-среда, неформальные субкультурные объединения и др.;

– *макрофакторы*, связанные с воздействием этноса, культуры, религии, менталитета на паттерны коммуникативного поведения современных детей и подростков в процессе решения актуальных задач общения: поликультурное общество, кросс-культурные различия субъектов общения, этноцентризм,

национализм, вооруженные конфликты, миграция и др.

Действие этих факторов риска может нивелироваться индивидуальными *факторами психологической защиты* – бессознательными механизмами (отрицание, оппозиция, демонстрация, регресс, имитация и др.), играющими амбивалентную роль в развитии ребенка как субъекта общения, поскольку, с одной стороны, они минимизируют коммуникативный стресс, блокируют негативные переживания, сохраняют внутреннее равновесие, повышают резилентность личности, с другой стороны – препятствуют осознанию и целенаправленному преодолению возникающих коммуникативных трудностей. В наших многочисленных исследовательских сериях было показано, что факторы защиты значимо чаще актуализируются в старшем дошкольном возрасте (6–7 лет) и в период подросткового кризиса (12–14 лет) [Самохвалова, Куфтяк, 2015].

В случае, когда факторы защиты не актуализируются, чаще всего происходит процесс осознания ребенком возникших коммуникативных трудностей, что рассматривается нами как важнейшее условие возникновения мотивации их преодоления, накопления индивидуального коммуникативного опыта, а в дальнейшем – развития коммуникативной компетентности и коммуникативной культуры личности.

Социокультурная контекстуализация процесса преодоления ребенком коммуникативных трудностей

Успешное *преодоление коммуникативных трудностей* детьми и подростками, на наш взгляд, детерминировано двумя группами факторов (рис. 1):

– *эндофакторами*, связанными с влиянием индивидуальных и субъектных качеств самого ребенка на процесс преодоления коммуникативных трудностей: владение эффективными копинг-стратегиями, проявление конструктивной коммуникативной активности, способность к креативности в общении, выраженная мотивация саморазвития, развитые навыки самоанализа и рефлексии, наличие индивидуальной системы ментальных ресурсов (интеллектуальных, волевых, эмоциональных, коммуникативных), помогающих преодолевать трудности [Хазова, 2014], высокий уровень развития социальных навыков (навыков социальной перцепции, эмпатии, ориентации на другого, толерантности, гибкости в общении, адаптивности, самоконтроля и др.);

– *экзофакторами*, связанными с целенаправленным влиянием взрослого, оказывающего индивидуально-ориентированную помощь ребенку в преодолении возникших у него трудностей общения: обучение эффективным копинг-стратегиям, навыкам саморегуляции и коммуникативным техникам, фасилитация процесса преодоления коммуникативных трудностей, пропедевтическое включение ребенка в потенциально-трудные ситуации общения с целью последующей рефлексии и интериоризации ребенком индивидуального опыта преодолевающего поведения, поощрение и стимулирование творчества в коммуникативной сфере, включение ребенка в систему поэтапно усложняющихся коммуникативных практик (в том числе и межкультурных), целенаправленное развитие у ребенка субъектных качеств (самостоятельность, ответственность, автономность, доверие, свобода самовыражения, креативность и др.), создание развивающей среды для актуализации коммуникативного потенциала личности.

Опираясь на положение Б.Ф.Ломова о *субъект-субъектных отношениях* как сущности процесса общения [Ломов, 1984], идеи В.Н.Мясищева, рассматривающего общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга [Мясищев, 1995], мы понимаем, что неотъемлемыми характеристиками общения являются «взаимодействие», «взаимоотношения», «взаимовлияния» партнеров друг на друга. Ребенок, решая трудную коммуникативную задачу, находится не в «вакууме», а в *социокультурной среде*, в *тесном взаимодействии с другими людьми*, которые каким-то образом реагируют на его коммуникативные действия, выражают свое отношение к ним, ставят преграды на пути достижения цели субъекта, либо, напротив, фасилитируют конструктивное решение актуальной задачи.

Следовательно, *процесс преодоления ребенком коммуникативных трудностей* также имеет ярко-выраженный *социокультурный контекст* (см. рис. 2). Идея взаимодействия в общении находит свое отражение в концепции персонализации В.А.Петровского, который описывает понятие «*отраженная субъектность*», рассматривая ее как способность быть субъектом преобразования поведения и сознания окружающих через свою представленность в них [Петровский, 1996, с. 344]. В.А.Лабунская утверждает, что «выход из ситуации затрудненного общения возможен при соблюдении принципа *равенства*; принципа *взаимной детерминации*; принципа *осознания себя и окружающих* через свою представленность в других» [Лабунская, 2001, с. 217]. К.А.Абульханова говорит о существовании принципа *различности*, признающего права Другого на непохожесть на Меня, на несоответствие моим интересам, на выбор общения в соответствии со своей индивидуальностью [Абульханова, 1981].

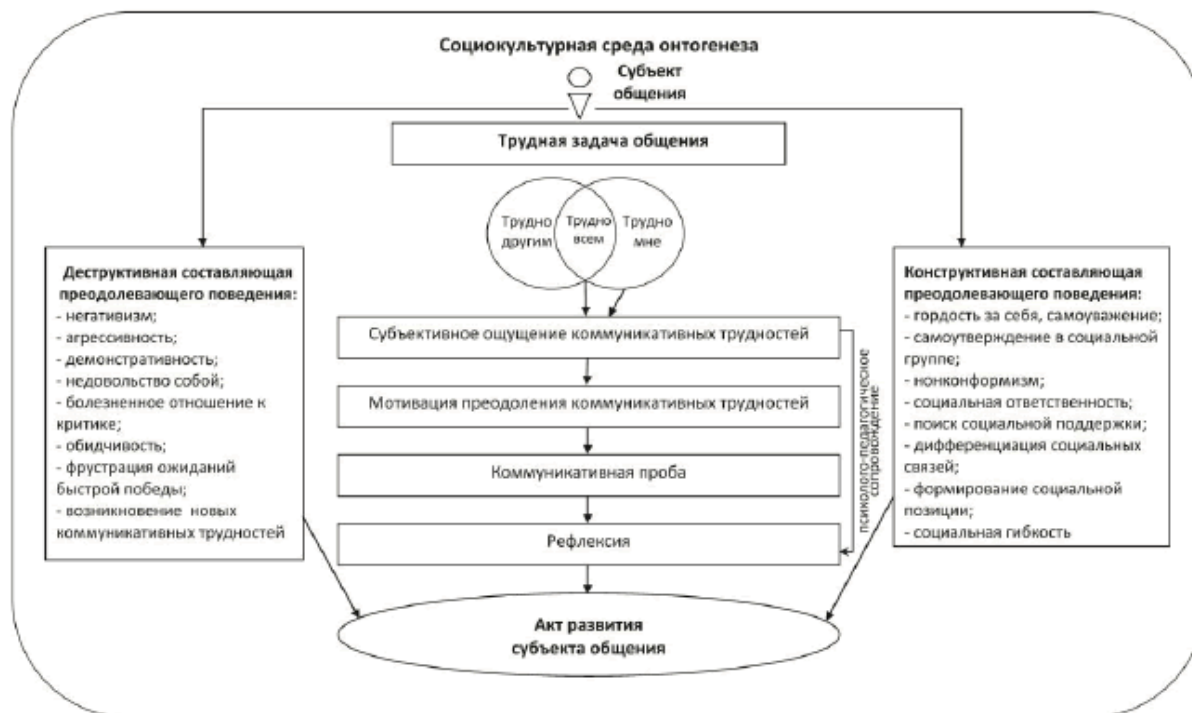


Рис. 2. Социокультурный контекст преодоления коммуникативных трудностей.

Если ребенок не признает равные права своего партнера, его уникальность и способность реагировать индивидуальным образом на возникающие противоречия; если он не рефлексировывает собственную несостоятельность, неадекватность в общении; не осознает себя возможной причиной возникновения непонимания, неконструктивного взаимодействия, то он становится *«трудным» партнером*, общение с которым вызывает субъективные переживания и различные коммуникативные трудности у людей, общающихся с ним.

Таким образом, *сферы локализации затрудненного общения ребенка* могут быть различны: интрапсихическая («трудно мне»), экстрапсихическая («трудно другим»), интерпсихическая («трудно всем»). Например, в наших исследованиях было показано, что у *одаренных детей* более выражена *интрапсихическая локализация затрудненного общения*, связанная с высоким уровнем развития рефлексии и самопонимания (в ситуациях решения трудных коммуникативных задач им свойственны внутриличностные конфликты, негативные переживания, фрустрация потребностей, недовольство собой, отчужденность, самообвинение и т.д.); а у *детей с ЗПП* – *экстрапсихическая локализация затрудненного общения* (трудности в решении коммуникативных задач чаще всего ребенком не осознаются, но провоцируют агрессивное поведение, склонность к протестам, конфликтам, обидам, обманам и т.д., то есть он становится «трудным» партнером общения). *Интерпсихическую локализацию* затрудненного общения мы наблюдали, например, у подростков в условиях *пениitenciарной среды*, которая вызывает сильнейшие негативные субъективные переживания, чувства вины, безысходности, одиночества, осознание вынужденности и иерархичности общения; что в свою очередь деструктивизирует межличностные отношения, повышает уровень авторитаризма, враждебности, агрессивности, конфликтности подростков [Самохвалова, 2014].

Целенаправленное преодоление коммуникативных трудностей возможно в тех случаях, когда ребенок субъективно ощущает препятствие в общении (интра- и интерлокализация), что стимулирует *мотивацию преодоления* коммуникативных трудностей, вызывает коммуникативную активность, направленную на *апробацию новых моделей общения* («коммуникативные пробы») с последующей *рефлексией* своих действий. Именно *механизм пробы*, по мнению К.Н.Поливановой, позволяет осуществить переход от «объективно существующих» новых способностей к их субъективации [Поливанова, 2000]. Несомненно, чем младше ребенок, тем более он нуждается в грамотном *психолого-педагогическом сопровождении* процесса преодоления коммуникативных трудностей (стимулирование взрослыми мотивации преодолевающего поведения, создание условий для коммуникативных проб, совместная с ребенком рефлексия коммуникативных действий и др.).

Процесс преодоления коммуникативных трудностей может сопровождаться как конструктивными, так и деструктивными поведенческими проявлениями детей и подростков. *Конструктивная составляющая*

преодолевающего поведения выражается в таких проявлениях ребенка, как гордость за себя, самоуважение; самоутверждение в социальной группе; нонконформизм; проявление социальной ответственности, социальной гибкости; поиск социальной поддержки; дифференциация социальных связей и отношений; формирование социальной позиции и др. *Деструктивная составляющая преодолевающего поведения* может выражаться в негативизме, агрессивности, демонстративности ребенка; проявлении недовольства собой; болезненном отношении к критике, обидчивости; фрустрации ожиданий быстрой победы, сопровождающейся негативными эмоциями; возникновении у ребенка новых коммуникативных трудностей.

Однако центральной идеей модели является *единство и важность конструктивной и деструктивной составляющих* преодолевающего поведения в индивидуальных вариациях как *акта развития субъекта общения*. Переживания (как положительные, так и отрицательные), возникающие у ребенка в ситуациях затрудненного общения, становятся механизмом социализации, интериоризации внешних требований, превращения их в интенции, мотивацию и ценности [Марцинковская, 2015], то есть механизмом *развития ребенка как субъекта общения*.

Механизмы преодоления детьми и подростками коммуникативных трудностей

В наших исследованиях ранее были выявлены *механизмы возникновения и актуализации коммуникативных трудностей* субъекта на детских этапах онтогенеза: интериоризация негативных оценок взрослых или сверстников; фиксация на неудачном коммуникативном опыте, подражание деструктивным паттернам коммуникативного поведения, отрицание собственной некомпетентности, противодействие чрезмерным требованиям социального окружения, ориентация на безусловное соответствие эталонам социально-одобряемого коммуникативного поведения, идентификация с коммуникативным кумиром [Самохвалова, 2015].

Однако оставалось непонятным, каким образом ребенок преодолевает возникающие коммуникативные трудности. Анализ 250 единичных случаев коммуникативного развития детей дошкольного ($n = 80$), младшего школьного ($n = 78$) и подросткового возраста ($n = 92$), включающий такие способы сбора данных, как включенное наблюдение, неструктурированное интервью с детьми, их родителями, педагогами, биографические описания, позволил выявить *механизмы преодоления коммуникативных трудностей* детей и подростков и определить их возрастную специфику.

1. «*Учусь на своих ошибках!*» – данный механизм предполагает рефлекссию ребенком своего успеха и неуспеха в общении; осознание, признание, поиск причин и исправление собственных ошибок, допущенных по отношению к партнерам по общению; гордость за свои сильные стороны личности, использование их в качестве ресурса преодоления трудностей; постановку целей саморазвития в коммуникативной сфере.

Миша, 10 лет: «*Иногда у меня все получается, а иногда ничего. Я такой разный в общении! Ну и что... Когда не получается, вспоминаю, что я делал, когда получалось. И делаю это!*».

2. «*Объявляю себе войну!*» – предполагает целенаправленную борьбу ребенка со своими недостатками – социальными страхами, тревогой, депрессивностью, застенчивостью и т.д. Механизм отчасти схож с предыдущим, но в данном случае ребенок испытывает острые негативные чувства по отношению к себе, пытается скрыть свои проблемы от окружающих, самостоятельно преодолевать их.

Лиза, 14 лет: «*Я себя ненавижу! Даже не хотела жить! Кому я нужна такая – лживая, злобная, завистливая... Со мной никто не хотел дружить. Винула в своих бедах всех, кроме себя. А потом поняла, что причина моих бед – я сама! Первый раз разозлилась не на других, а на себя! И стала меняться... Теперь могу сказать – я победила себя!*».

3. «*Докажу всем!*» – данный механизм основан на социальном сравнении; ребенок, понимая, что сверстники или взрослые более успешны в общении, чем он, повышает свой уровень притязаний, стремится победить самого себя, показать окружающим свою компетентность, способность решать трудные задачи.

Сережа, 12 лет: «*Надоело все время быть слабаком. Долго ли надо мной будут смеяться?! Решил доказать всем, что я не хуже их, что мне «не слабо» победить свою трусость и нерешительность...»*.

4. «*И я смогу!*» – данный механизм предполагает подражание ребенка эффективным коммуникативным техникам взрослых или сверстников, которые ассоциируются у него с силой, компетентностью, успешностью в общении.

Юля, 13 лет: «*Я всегда завидовала Свете. Когда ее «подкалывали», она умела с юмором дать всем отпор. И*

получалось, что не над ней смеются, а она над ними. Я даже злилась на себя – почему у меня так не получается?! А потом представила себя Светой, сделала неприступное лицо и высказала одноклассникам все, что о них думаю. Я победила свой страх!».

5. «Знание – сила!» – данный механизм предполагает интериоризацию ребенком коммуникативных знаний, которыми он ранее не владел и которые ему необходимы для преодоления актуальных коммуникативных трудностей.

Наташа, 14 лет: *«Раньше мне мама говорила, что сила не в мышцах, а в знаниях. Я не понимала ее. А теперь понимаю... Когда у меня был конфликт с подружками, я читала в интернете, как правильно общаться, сдерживать себя, смотрела фильм о том, как разрешать конфликты. Это мне помогло. Я стала увереннее и сильнее!».*

6. «Один в поле не воин!» – механизм, предполагающий проявление ребенком адаптивного конформизма, поддерживающего внутригрупповую сплоченность; признание приоритета общественного над личным; подчинение социальным ожиданиям, нормам, ценностям референтной группы.

Максим, 11 лет: *«Я очень упрямый! Знал это, но ничего не мог поделать... Когда приехал в лагерь, понял, что не найду друзей с таким характером и останусь один. Пришлось уступать, прислушиваться к другим, думать не только о себе, но и обо всех... И нормально! Подружились, интересно провели время, я даже стал командиром отряда. Понял, что нельзя быть упрямым ослом в коллективе!».*

7. «Познай ближнего!» – этот механизм предполагает постепенный переход от эгоцентризма ребенка к децентрации, от доминирующей ценности «Я» к ценности «Другой», от стремления реализовать себя в общении к желанию узнать и понять партнера по коммуникации.

Артур, 13 лет: *«Раньше девчонок я просто не замечал. Они мне все казались глупыми. А потом встретил Машу, стал за ней наблюдать, разговаривать... Она оказалась такой классной! Про некоторые вещи она даже знает больше, чем я! И в людях разбирается, как психолог! Теперь я не считаю девчонок дурами!».*

8. «Разрешаю себе творить!» – данный механизм предполагает переход от шаблонного, стереотипного коммуникативного поведения, которое свойственно тревожным, застенчивым, ориентированным на социальное признание детям, к свободному самовыражению, исследованию и творчеству в процессе общения.

Таня, 14 лет: *«Я была очень закомплексованной, мне это мешало. Я боялась сказать, что думаю, почти не общалась, только кивая, говоря «да», «угу», или дежурные фразы – так было спокойнее. А потом поняла, что всю жизнь могу проспять, как спящая красавица. Однажды увидела в журнале заголовок «Не бойся перемен!» и просто разрешила себе общаться по-другому: смеяться, первой знакомиться, не обижаться... И получилось! Теперь я совсем другая!».*

9. «Вода камень точит!» – механизм, предполагающий положительную переоценку ребенком неудачных попыток преодоления коммуникативных трудностей; проявление оптимизма и веры в себя, настойчивости в постановке целей и проектировании траекторий коммуникативного саморазвития.

Василий, 10 лет: *«Мне все говорят, что я очень скромный, тихий, нерешительный. Я пытаюсь измениться. Хочу на уроке руку поднять – боюсь, показать новую игру одноклассникам – меня никто не слушает... Пока не получается... Но ничего – обязательно получится, ведь я этого очень хочу!».*

Кроме того, в исследовании установлено, что на разных возрастных этапах преобладают различные механизмы преодоления коммуникативных трудностей. Так, в дошкольном возрасте преимущественно актуализируются механизмы «И я смогу!» (1R), «Докажу всем!» (2R), «Разрешаю себе творить!» (3R); в младшем школьном возрасте – «Учусь на своих ошибках!» (1R), «Знание – сила!» (2R), «Познай ближнего!» (3R); в подростковом возрасте – «Докажу всем!» (1R), «Объявляю себе войну!» (2R), «Один в поле не воин!» (3R).

Роль взрослого в преодолении ребенком коммуникативных трудностей

Несомненно, взрослые должны понимать, что процесс преодоления ребенком коммуникативных трудностей очень энергозатратный и сложный, требующий чуткого отношения к детям и понимания их субъективных переживаний. К сожалению, взрослые далеко не всегда серьезно относятся к детским переживаниям и готовы к конструктивному сотрудничеству с ними. Так, анкетирование родителей (n = 286), а также психологов и

педагогов, выступающих для ребенка в качестве партнеров общения ($n = 74$), позволило выявить *типичные ошибки взрослых* при взаимодействии с детьми и подростками, испытывающими разнообразные коммуникативные трудности:

- нечеткость и неоднозначность требований, рекомендаций, советов взрослого по отношению к ребенку;
- чрезмерные социальные ожидания от ребенка, не соответствующие его актуальным и потенциальным возможностям;
- скупость на похвалу, неспособность подчеркивать достоинства, успехи, победы ребенка;
- стремление решать проблемы ребенка за него, предлагать готовые способы преодоления трудностей;
- игнорирование потребностей, предложений и решений ребенка в процессе обсуждения социальной ситуации;
- недостаточность требований к коммуникативным проявлениям ребенка, неготовность обсуждать его ошибки и проблемы;
- демонстрация взрослыми неконструктивных паттернов общения (грубость, агрессия, вспыльчивость, безразличие, невнимательность, нонтолерантность, нечувствительность к проблемам, конфликтность и др.);
- неустойчивый характер взаимодействия и общения взрослого с ребенком (импульсивность, немотивированное изменение стиля общения, отказ от объяснения действий, неадекватность коммуникативных реакций и др.);
- прогнозирование неудачи ребенка в решении коммуникативной задачи и попытках преодоления трудностей;
- отказ ребенку в эмоциональной поддержке, доверительном общении, помощи, сочувствии;
- неуверенность взрослого в общении с ребенком, неспособность преодолеть собственные коммуникативные трудности;
- использование воспитательных технологий прямого воздействия (внушение, регламентация, принуждение) вместо субъектно-ориентированных технологий сопровождения, создания мультикультурной развивающей среды онтогенеза.

Главная ошибка взрослых, на наш взгляд, в том, что они пытаются оградить ребенка от негативных эмоций, неадекватных форм самовыражения, возможных конфликтных столкновений и т.д., лишая его тем самым возможности самому апробировать новые паттерны общения, учиться на собственных ошибках, расширять поведенческий репертуар. Однако социализированность личности на одном уровне культуры и в пределах одной социальной группы может сосуществовать или вступать в противоречие с несоциализированностью личности на иных уровнях культуры и в других социальных группах [Гусельцева, 2016]. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы взрослый помог ребенку самостоятельно научиться конструировать адекватное коммуникативное поведение в различных социальных контекстах.

Выводы

1. Представленная в статье теоретическая модель социокультурной детерминации коммуникативных трудностей ребенка, отражающая факторы их возникновения и механизмы преодоления в поликультурной социальной среде, предполагает рассмотрение данного феномена в контексте интеграции двух направлений психологической науки – психологии затрудненного общения ребенка и культурной психологии (в сочетании с кросс-культурной и психологией межкультурных коммуникаций); базируется на таких методологических подходах, как субъектно-деятельностный, экологический, социокультурный.
2. Социокультурными детерминантами возникновения коммуникативных трудностей у современных детей и подростков являются микрофакторы, связанные с воздействием ближайшего социального окружения на развитие коммуникативной сферы личности ребенка; мезофакторы, связанные с влиянием социальных условий жизни ребенка на онтогенез общения; макрофакторы, связанные с воздействием этноса, культуры, религии, менталитета на паттерны коммуникативного поведения подрастающего поколения.
3. Процесс преодоления ребенком коммуникативных трудностей социокультурно детерминирован, поскольку предполагает не только действие эндофакторов, связанных с влиянием индивидуальных и субъектных качеств ребенка на осознание трудностей общения и совладание с ними, но и экзофакторов, связанных с целенаправленным или стихийным влиянием взрослых и сверстников, оказывающих помощь ребенку в преодолении возникших у него трудностей общения.
4. Целенаправленное преодоление детьми и подростками коммуникативных трудностей имеет следующий алгоритм: субъективное ощущение препятствия в общении (в случае интра- или интерлокализации затрудненного общения), возникновение мотивации преодоления коммуникативных трудностей, проектирование и апробирование новых моделей общения, анализ коммуникативных действий с точки зрения их успешности.
5. Процесс преодоления коммуникативных трудностей может сопровождаться как конструктивными, так и

деструктивными проявлениями, в комплексе выполняющими синергетическую функцию в развитии ребенка как субъекта общения, поскольку формируют амбивалентное, диалектическое восприятие социальной ситуации, создают основу для самоанализа, самопонимания, самовыражения в общении, расширяют поведенческий репертуар, накапливают индивидуальный коммуникативный опыт.

6. Механизмы преодоления ребенком коммуникативных трудностей основаны на социальном сравнении, рефлексии собственного коммуникативного опыта, борьбе с индивидуальными недостатками, стремлении к самоутверждению, интериоризации коммуникативных знаний, потребности в проявлении коммуникативной активности, креативности, автономности и самостоятельности.

7. Адресная помощь взрослых в процессе осознания и преодоления ребенком актуальных коммуникативных трудностей чрезвычайно важна. При этом главная ошибка взрослых в том, что они пытаются минимизировать деструктивную составляющую преодолевающего поведения ребенка, лишая его амбивалентных переживаний, замедляя накопление индивидуального коммуникативного опыта и развитие субъектных качеств.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00607 а) «Коммуникативные трудности ребенка в поликультурной социальной среде: факторы возникновения и способы преодоления».

Литература

Абраменкова В.В. Представления о святости у современных детей и их родителей: к методологии исследования. Психологическая наука и образование, 2014, 6(1), 231–239. psyedu.ru

Абульханова-Славская К.А. Проблемы общения в психологии. М.: Московский психолого-социальный институт, 1981.

Гребенникова О.В., Хузеева Г.Р., Кончаловская М.М., Аянян А.Н. Социальные представления и ценностные ориентации в картине мира современных подростков: мозаика противоречий. Психологические исследования, 2017, 10(53), 5. <http://psystudy.ru>

Гусельцева М.С. Теоретико-методологические основы гармонизации процессов социализации, индивидуализации и идентичности личности в условиях транзитивного общества. Психологические исследования, 2016, 9(50), 6. <http://psystudy.ru>

Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М.: Академия, 2001.

Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. М.: Идея-Пресс, 2007.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.

Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015.

Марцинковская Т.Д., Киселева Е.А. Социализация в мультикультурном пространстве. Психологические исследования, 2017, 10(53), 2. <http://psystudy.ru>

Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Институт практической психологии, 1995.

Обухова Л.Ф. Современный ребенок: шаги к пониманию. Психологическая наука и образование, 2010, No. 2, 5–19. psyedu.ru

Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000.

Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика.

Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2014.

Самохвалова А.Г. Структурно-динамическая концепция затрудненного общения в онтогенезе общения: дис. ... д-ра психол. наук. Костром. гос. университет им. Н.А.Некрасова, Кострома, 2015.

Самохвалова А.Г., Куфтяк Е.В. Особенности адаптивного поведения детей в ситуации школьных и коммуникативных трудностей. Клиническая и специальная психология, 2015, 4(4), 50 –58.

Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд. Психологические исследования, 2012, 5(24), 1. <http://psystudy.ru>

Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). Воронеж: МОДЭК, 2013.

Bruce C., Braidwoodb U., Newton C. «All the better for not seeing you»: Effects of communicative context on the speech of an individual with acquired communication difficulties. Journal of Communication Disorders, 2014, Vol. 46, 475–483.

Holtmann M., Becker K., Kentner-Figura B., Schmidt M.H. Increased frequency of rolandic spikes in ADHD children. Epilepsia, 2004, 45(5), 564–565.

Larkin R.F., Williams G.J., Blaggan S. Delay or deficit? Spelling processes in children with specific language impairment. Journal of Communication Disorders, 2013, 46(5–6), 401–412.

Petermann F., Niebank K., Scheithauer H. Risiken in der frühkindlichen Entwicklung – Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen, 2010.

Zirckel S., Cantor N. Personal construal of life tasks: those who struggle for independence. Journal of personality and social psychology, 1990, Vol. 58, 172–185.

Поступила в редакцию 25 июля 2017 г. Дата публикации: 31 октября 2017 г.

Сведения об авторе

Самохвалова Анна Геннадьевна. Доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и акмеологии личности, Институт педагогики и психологии, Костромской государственный университет, ул. Дзержинского, д. 17, 156005 Кострома, Россия.

E-mail: samohvalova@kmtu.ru

Ссылка для цитирования

Стиль psystudy.ru

Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков. Психологические исследования, 2017, 10(55), 5. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 55. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1476-samokhvalova55.html>

[К началу страницы >>](#)