



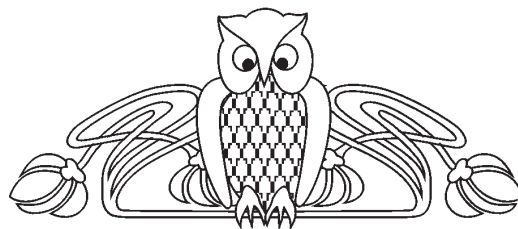
6. Gritsay M. *Osobennosti teorii S. Zontag* (The peculiarities of S. Sontag's theory), available at: <http://photo-element.ru/analysis/mashe/sontag.html>
7. Sztompka P. *Vizualnay asotsiologiya. Fotografija kak metod issledovaniya* / v stup. st. N. E. Pokrovskij (Visual sociology: Photography as a research method). Moscow, 2007. 168 p.
8. Kopytin A. I. *Trening pofototerapii* (Training on phototherapy). St. Petersburg, 2003. 96 p.
9. Nurkova V. V. *Zerkalo s pamyatyu. Fenomen fotografii. Kulturno-istoricheskij analiz* (Mirror with memory. The phenomenon of photography. Cultural and historical analysis). Moscow, 2006. 288 p.
10. Allakhverdov V. M. *Soznaniye kak paradoks* (Consciousness as a paradox). St. Petersburg, 2000. 528 p.
11. *Psikhologiya lichnosti* / pod red. prof. P. N. Ermakova, prof. V. A. Labunskoy (Psychology of personality). Moscow, 2007. 653 p.
12. Krutkin V. *Fotografija i avtobiografija v issledovanii Lindy X. Ragg: (Photo and autobiography in a study by Linda X. Wragg). Vizualnaya antropologiya: novyy vzglyad na sotsialnyu realnost: Sb. nauch. st. / pod red. E. Yarskoy-Smirnovoy, P. Romanova, V. Krutkina.* (Visual Anthropology: a new perspective on social reality). Saratov, 2006. 528 p.
13. Turner J. C. *Social influence*. Milton, 1991, 206 p. (Russ. ed. Terner Dzh. *Sotsialnoye vliyaniye*. St.-Petersburg, 2003. 256 p.)

УДК 159.922.7

## ФУНКЦИИ И ДИСФУНКЦИИ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ НА РАННИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

А. Г. Самохвалова

Самохвалова Анна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова  
E-mail: samohvalova@kmtu.ru



Предметом настоящего исследования является затрудненное общение ребенка, целью исследования – выявление функционального характера затрудненного общения. В статье представлено авторское определение затрудненного общения; выявлены его субъективные и объективные критерии; отражена роль коммуникативных трудностей в личностном развитии ребенка. Материал статьи основан на экспериментальном изучении затрудненного общения детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возрастов, а также на ретроспективном самоотчете молодых людей, которые анализировали роль затрудненного общения в личностном развитии. Функциональный анализ позволил выделить функции затрудненного общения – психологической защиты, самоактуализации, самоутверждения, самопонимания, социального закалывания, экспрессивную, функцию динамики межличностных отношений – и дисфункции – дезадаптации, дезинформации, дестабилизации, демобилизации, деиндивидуализации, диффузии идентичности субъекта общения, дистанцирования, разрушения межличностных отношений, формализации общения. Результаты исследования показали функциональную противоречивость и динамичность ситуаций детского затрудненного общения.

**Ключевые слова:** затрудненное общение, коммуникативные трудности, функции, дисфункции.

В процессе онтогенеза все люди неизбежно и многократно сталкиваются с проблемными, трудными, конфликтными ситуациями межличностного общения. Несомненно, эти ситуации доставляют немало переживаний, осложняют достижение целей, ухудшают взаимоотношения, но, с другой стороны, способствуют самопо-

ниманию, самоактуализации и саморазвитию человека. В данной статье предпринята попытка отразить функциональную многогранность и противоречивость детского затрудненного общения.

Многочисленные данные отечественных психологов (А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева, В. Н. Куницыной, В. А. Лабунской, Ю. А. Мендерицкой, Е. В. Цукановой и др.) подтверждают существование специфического по психологическому содержанию феномена затрудненного общения. В некоторых исследованиях подчеркивается, что механизмы затрудненного общения складываются, начиная с раннего возраста (Л. И. Божович, М. И. Буянова, М. И. Лисина, А. А. Рояк и др.). Однако функциональный аспект, отражающий роль затрудненного общения для коммуникативно-личностного развития ребенка, в науке не рассмотрен.

*Затрудненное общение* мы рассматриваем как процесс нарушенного межличностного взаимодействия детей, препятствующий эффективному решению задач общения, сопряженный с возникновением субъективных переживаний, непониманием партнерами друг друга, негативными изменениями в межличностных отношениях, актуализацией деструктивных моделей взаимодействия. Феномен затрудненного общения включает в себя как субъективную, так и объективную составляющие.



*Субъективная сторона* отражена в исследованиях В. Н. Куницыной, которая полагает, что затрудненное общение – это, прежде всего, явление, представленное в сознании и переживании партнеров [1]. *Объективную составляющую* затрудненного общения охарактеризовали А. А. Бодалев и Г. А. Ковалев, подчеркивая, что следствием субъективных трудностей является объективная картина нарушений общения – недостижение цели, неудовлетворение мотива, неполучение желаемого результата и т.д. [2]. В. А. Лабунская придерживается позиции, что затрудненное общение имеет как субъективную составляющую, так и объективную [3].

Изучая затрудненное общение детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста (более 500 человек) [4], мы предприняли попытку *функционального анализа*, направленного на выявление функций и дисфункций затрудненного общения ребенка. Диагностический комплекс включал беседы с детьми и их родителями, наблюдение, проективные методы. Кроме того, поскольку уровень рефлексивности у детей данных возрастных групп еще низок, мы использовали метод ретроспективных оценок, предложив студентам специальностей «Социальная психология» и «Социальная педагогика» (186 человек) Костромского государственного университета вспомнить из своего детства конкретные ситуации, в которых они испытывали коммуникативные трудности. Далее респондентам предлагалось назвать отрицательный и положительный эффекты ситуаций затрудненного общения. Полученные эмпирические данные детской выборки и контент-анализ студенческих высказываний позволили выявить основные функции и дисфункции затрудненного общения ребенка.

*Функция* понимается нами как назначение, значимая, позитивная роль затрудненного общения ребенка для развития его коммуникативной деятельности, межличностных взаимоотношений, складывающихся в ней, личностного развития в целом (как бы парадоксально это ни звучало в контексте проблемы затрудненного общения). *Дисфункция* же отражает деструктивную, негативную роль затрудненного общения в коммуникативно-личностном развитии ребенка.

Итак, охарактеризуем более подробно **функции затрудненного общения**.

*Функция психологической защиты*. Поведение ребенка в ситуации затрудненного общения часто можно расценивать как защитное. Под защитным поведением психологи (Ф. Е. Василюк, Л. И. Вассерман, В. Г. Каменская, Т. Л. Крюкова, И. М. Никольская, Н. А. Русина, Л. Ю. Субботина и др.) понимают подсознательную систему моделей поведения, сформированную на основе жизненного опыта человека и ограждающую его от отрицательных эмоций страха, тревоги, воз-

никающих на основе травмирующей информации из внешнего мира либо вследствие потенциально стрессогенных обстоятельств [5, с. 12].

Основное назначение *психологической защиты* в ситуациях затрудненного общения ребенка – это предотвращение нарушения внутренней устойчивости его личности, нормального течения его психологической жизни и поведения под влиянием нежелательных и социально вредных последствий общения. Механизмы психологической защиты обеспечивают ребенку *воображаемое достижение потребности*; направлены на *сохранение стабильности самооценки* личности через устранение из сознания или трансформацию источников конфликтных переживаний; бессознательно *компенсируют* неспособность ребенка эффективно контролировать коммуникативные ситуации; помогают ребенку *бороться с тревогой* до тех пор, пока не будет найден более рациональный и адаптивный способ преодоления коммуникативных трудностей.

*Функция самоактуализации*. Потребность в самоактуализации заложена в каждом человеке от рождения, однако воспитание и нормы, установленные обществом, принуждают его забыть о собственных чувствах и потребностях и принять ценности, навязываемые другими. В этом отклонении и кроется источник аномалий поведения [6].

Ситуации затрудненного общения часто *«вскрывают» эти противоречия*, заставляют ребенка «громко» заявить о себе, отстаивать право на собственные желания, мотивы, взгляды (что, несомненно, проявляется в протестных, агрессивных, негативистских формах коммуникативного поведения, противопоставляющих ребенка окружающим его людям). Однако эти факты можно рассматривать, на наш взгляд, скорее, как благо, а не зло для развития самостоятельности, автономности, стремления к самосовершенствованию субъекта общения.

К. Роджерс считал, что стремление к самоактуализации заключается в том, чтобы «быть тем Я, которое истинно» [7, с. 902]. Одной из выраженных тенденций самоактуализации ребенка в общении является его стремление *не избегать* затруднительных ситуаций, а пытаться вести себя в них независимо, выбирать те цели, к которым он сам стремится.

*Функция самоутверждения*. Ребенок, начиная с дошкольного возраста, испытывает потребность в ощущении собственной значимости, силы, ценности, состоятельности. Н. Е. Харламенкова отмечает, что «эта потребность *имманентно присуща Я* и актуальна до тех пор, пока Я существует (физически и психологически). Причиной постоянной актуализации потребности в самоутверждении является *изменение Я* путем решения возрастных или иных задач» [8, с. 56].



Изменения Я более интенсивно происходят в проблемных, противоречивых жизненных ситуациях, а значит и в ситуациях затрудненного общения. Испытывая коммуникативные трудности разных уровней, ребенок пытается анализировать свое поведение, сравнивать себя с другими, объяснять себе, почему у других нет трудностей (как ему кажется в тот момент), а у него есть. Естественно, у ребенка появляется мотив быть успешным, не хуже, чем другие в ситуации общения, что приводит его либо к необходимости маскировки коммуникативных трудностей, либо к их сознательному преодолению. В любом случае он стремится *утвердить свое Я в коммуникативной деятельности*, используя при этом как деструктивные способы (агрессию, манипулятивность, ложь, конформизм, гиперкоммуникативность и др.), так и конструктивные (миролюбие, сотрудничество, креативность и др.).

*Функция самопонимания.* Самопонимание как психологическая реальность является механизмом «самодетерминации» (Б. Ф. Ломов) и «субъектной активности» (А. И. Подольский, В. И. Слободчиков, В. Э. Чудновский), которые начинают развиваться и проявляться на всем протяжении детского этапа онтогенеза. «Понимая мир, человек должен понять себя не как объект, а осознать изнутри, с позиций смысла своего существования» [9, с. 67].

В ситуациях затрудненного общения ребенок, анализируя социальные условия, особенности поведения партнеров, свои мысли, чувства и желания, получает разрозненные знания о себе, своих трудностях, возникающих переживаниях, изменяющихся отношениях с другими людьми. Эта разрозненная, но весьма значимая для ребенка информация осмысливается, интерпретируется: он начинает задумываться о причинах возникающих трудностей в общении, о возможных последствиях своих коммуникативных действий, о своих сильных и слабых качествах, «помогающих» или «мешающих» ему в общении. Благодаря этому у него возникают *мотивы самоизменения* в коммуникативной сфере, попытки *самодетерминировать* коммуникативное поведение, самостоятельные пробы *преобразовательной активности* в межличностном взаимодействии.

*Функция социального закаливания.* Естественные ситуации затрудненного общения являются своеобразными «социальными пробами» [10] для ребенка, а коммуникативные трудности, испытываемые им, – «социальными прививками», повышающими «социальный иммунитет» субъекта. Трудные коммуникативные ситуации требуют волевых усилий для преодоления негативного воздействия социальной среды, устойчивости к стрессам, развития умений правильно понимать

и принимать условия и характер коммуникативной ситуации, выстраивать и реализовывать оптимальные, адекватные коммуникативные программы. Таким образом, наблюдается эффект «социального закаливания», результатом которого становится преодоление возникающих коммуникативных трудностей, повышение социальной адекватности и коммуникативной компетентности.

*Экспрессивная функция.* В ситуациях затрудненного общения ребенок удовлетворяет *потребность в новых, острых эмоциональных впечатлениях, риске* (ему интересен опыт общения с незнакомым собеседником; тот опыт, который вызывает неизвестные, новые эмоции; конфликтное взаимодействие тоже сопровождается острыми эмоциональными переживаниями, иногда дети рискуют, «нарываются» на скандал, противоборство, чтобы почувствовать новый приток эмоциональных состояний).

Кроме того, затрудненные коммуникации дают возможность ребенку *отреагировать* свои актуальные негативные эмоциональные состояния (гнев, тревогу, злость и т.д.). Наиболее значимым является и то, что в ситуациях затрудненного общения возникают, проявляются и осознаются *моральные чувства ребенка*: смущение, стыд, чувство вины.

*Функция динамики межличностных отношений.* Согласно социально-психологической теории обмена (Д. Тибо, Г. Келли, Дж. Хоманс), главный постулат которой «любое межличностное отношение – это взаимодействие» [11], рассматриваемое как процесс обмена позитивными исходами, в котором партнеры по общению имеют возможность влияния на выигрыш друг друга, мы анализируем ситуации затрудненного общения как возможность *изменить межличностные отношения* (наладить, углубить, сделать их более близкими или, напротив, отстраниться от «трудного» партнера, формализовать отношения, установить собственные ограничения контактов).

Динамика межличностных отношений обусловлена и тем, что в ситуациях затрудненного общения детей проявляются такие феномены, как *аффилиация* (потребность в принятии, доброжелательном отношении) и *страх остракизма* (неприятия или игнорирования человека окружающими). Каждому ребенку присуща потребность в эмоционально-доверительном общении; в любой противоречивой, затрудненной ситуации он испытывает надежду на аффилиацию (ожидание отношений симпатии, дружбы, взаимопонимания). Если ребенок начинает осознавать, что добиться этого он не может, возникает *страх отвержения*, который в ситуации затрудненного общения зачастую «сдерживает» деструктивные формы коммуникативного поведения ребенка,



обеспечивая самоконтроль и коммуникативное планирование, «движет» ребенка к толерантности, сотрудничеству, компромиссу, готовности договариваться, уступать в ситуации общения.

*Дисфункции затрудненного общения* мы рассматриваем как нарушенные, нереализованные функции общения, отражающие деструктивные последствия коммуникативных трудностей для психоэмоционального состояния и психологического развития ребенка.

*Дезадаптация* проявляется в возникновении несоответствия коммуникативных возможностей ребенка реальным требованиям социальной ситуации, внутреннем диссонансе, затрудняющем адекватное самопредъявление ребенка в коммуникативной деятельности, конфликте между его установками и реальным коммуникативным поведением. Дезадаптация нарушает приспособительные реакции к изменяющимся коммуникативным условиям, вследствие чего коммуникативное поведение становится неадекватным, деструктивным, нерезультативным.

*Дезинформация* связана с нарушением информационных потоков в ситуации затрудненного общения: предоставление кем-либо из партнеров заведомо ложной информации, введение в заблуждение с целью манипулирования, искажение смысла, контекста вследствие актуализации вербальных трудностей. Это, несомненно, ведет к рассогласованию совместных коммуникативных действий, снижает уровень доверия партнеров друг к другу.

*Дестабилизация* рассматривается нами как антипод регуляции в общении; в ситуациях затрудненного общения она выражается в нарушении устойчивого, планируемого, регулируемого течения коммуникативной деятельности, в потере стабильности, дезорганизации привычных, устоявшихся коммуникативно-поведенческих реакций ребенка, в возникновении резких скачков и крутых спадов его коммуникативной активности, в невозможности планомерно реализовать поставленные коммуникативные цели, учитывая характер ситуации общения.

*Демобилизация* проявляется в неготовности ребенка к совершению адекватных коммуникативных действий, коммуникативной вялости, апатии, снижении мотивации к коммуникативному самосовершенствованию. Демобилизация возникает как результат деструктивных эмоциональных переживаний по поводу возникших у ребенка коммуникативных трудностей, нарушенных интеракций, неверия в себя.

*Деиндивидуализация* – ситуации затрудненного общения часто снижают потребность ребенка в проявлении своей непосредственности, уникальности, индивидуальности; стереотипизируют его коммуникативные действия; склоняют к проявлению конформизма, робости; у ребенка

появляется страх быть неловким, неумелым, некомпетентным, что затрудняет процесс самовыражения в коммуникативной деятельности.

*Диффузия идентичности* связана с возникновением неопределенности, спутанности представлений ребенка о самом себе вследствие переживаемых коммуникативных трудностей, что приводит к уходу от близких взаимоотношений, избеганию взросления, боязни перемен, невозможности сосредоточиться в коммуникативной ситуации, к формированию *негативной* (попытки найти идентичность, прямо противоположную той, которую «рекомендуют» партнеры по общению: родители, учителя, сверстники) или *предопределенной* идентичности (некритическое принятие ценностей своих партнеров, т.е. ребенок в ситуации общения становится таким, каким его хотят видеть).

*Дистанцирование*: результатом затрудненного общения может стать изоляция, уединение, одиночество ребенка, вызванные неудовлетворенностью межличностных отношений, чувством опустошенности, покинутости, ненужности. Причинами дистанцирования от партнеров в ситуации общения могут быть низкое самоуважение ребенка, социальная тревожность, недоверие к людям, внутренняя скованность, страх перед партнером, нереалистичность притязаний («все или ничего»).

*Разрушение межличностных отношений*: затрудненное общение, как было отмечено ранее, является фактором динамики межличностных отношений, вместе с этим вероятность ухудшения, а часто и полного разрушения межличностных связей достаточно высока. Напряженность, возникающая в ситуациях затрудненного общения, стимулирует деструктивные формы коммуникативного поведения (агрессию, враждебность, цинизм, негативизм и др.), возникновение конфликтов, взаимное недовольство, обиды, раздражение. Все это, накапливаясь от ситуации к ситуации, разрушает прежние близкие отношения партнеров.

*Формализация контактов*: затрудненное общение сдерживает актуализацию креативности ребенка. Это чаще всего вызвано гелатофобией (боязнью быть осмеянным, выглядеть нелепо в общении). Ребенок старается сдерживать свои импульсивные, творческие проявления, ищет «правильные», проверенные способы коммуникативного поведения, «защищающие» его от непредвиденных реакций партнеров; стереотипизирует вербальные и невербальные проявления. Таким образом, общение формализуется, становится менее открытым, откровенным, искренним, доверительным.

Функциональный анализ позволил нам выделить *функции затрудненного общения*: психологической защиты, самоактуализации,



самоутверждения, самопонимания, социального закаливания, экспрессивную, функцию динамики межличностных отношений. *Дисфункциями затрудненного общения* являются дезадаптация, дезинформация, дестабилизация, демобилизация, деиндивидуализация, диффузия идентичности субъекта общения, дистанцирование, разрушение межличностных отношений, формализация общения. Интересно, что при анализе функций и дисфункций затрудненного общения мы столкнулись с некоторой *противоречивостью*: в одних случаях возникающие коммуникативные трудности играют для субъекта развивающую, мобилизационную роль; в других ситуациях, в общении с другими партнерами эти же трудности приобретают разрушающую, демобилизующую роль в развитии субъектов общения, их взаимоотношений, поэтому определить функциональный характер ситуации затрудненного общения можно лишь относительно конкретного ребенка, характера его коммуникативных трудностей и взаимоотношений с партнером, особенностей сложившихся коммуникативных условий.

*Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект «Затрудненное общение ребенка: механизмы, функции, генезис» (№ 13-16-44001 а(р)).*

## Function and Dysfunction of Difficulties Communicating in the Early Stages of Ontogeny

### A. G. Samohvalova

Nekrasov Kostroma State University  
Ulitsa 1 Maya, 14, 156961 Kostroma, Russia  
E-mail: samohvalova@kmtn.ru

The subject of this research is the difficulty in communicating child. The purpose of the study is identification of the functional nature of difficulties of communication. This paper presents the author's definition of difficulty communicating, reveals its subjective and objective criteria, and reflects the role of communication difficulties in the personal development of child. The material is based on the experimental study of hindered communication preschool, elementary school, adolescence; as well as a retrospective self-report of young people, who have analyzed the role of difficulty of communication in personal development. Functional analysis allowed to identify the function of difficulty of communication: psychological defense, self-actualization, self-assertion, self-understanding, social hardening, expressive, a function of the dynamics of interpersonal relationships; and dysfunction – maladjustment, disinformation, destabilization, demobilization, deindividualization, diffusion identity of the subject of communication, distancing, disruption of interpersonal relationships, formalizing communication. The results show the functional contradiction and dynamic situation of child hindered communication.

**Key words:** difficulty communicating, communication difficulties, function, dysfunction.

### References

1. Kunitsyna V. N. *Trudnosti mezlichnostnogo obshcheniya: Dis. ... dokt. psikh. nauk* (Difficulties in interpersonal communication: Dr. psych. sci. diss.). St. Petersburg, 1991. 358 p.
2. Bodalev A. A., Kovalev G. A. *Psikhologicheskiye trudnosti obshcheniya i ikh preodoleniya* (Psychological difficulties of communication and how to overcome them). *Pedagogika* (Pedagogy), 1992, no. 5–6, pp. 25–32.
3. Labunskaya V. A., Mendzheritskaya Yu. A., Breus E. D.

### Список литературы

1. *Кунцына В. Н. Трудности межличностного общения : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1991. 358 с.*
2. *Бодалев А. А., Ковалев Г. А. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. 1992. № 5–6. С. 25–32.*
3. *Лабунская В. А., Мендзерцкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М., 2001. 288 с.*
4. *Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция. СПб., 2011. 432 с.*
5. *Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома, 2010. 296 с.*
6. *Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2001. 535 с.*
7. *Роджерс К. Искусство консультирования и терапии. М., 2002. 956 с.*
8. *Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. М., 2004. 296 с.*
9. *Знаков В. В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 3. С. 65–74.*
10. *Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания. М., 2004. 384 с.*
11. *Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология в XX столетии. Теоретические подходы. М., 2002. 287 с.*

*Psikhologiya zatrudnennogo obshcheniya. Teoriya. Metody. Diagnostika. Korrektsiya* (Psychology hindered communication. Theory. Methods. Diagnostics. Correction). Moscow, 2001. 288 p.

4. *Samokhvalova A. G. Kommunikativnyye trudnosti rebenka: problemy, diagnostika, korrektsiya* (Child communication difficulties: problems, diagnosis, correction). St. Petersburg, 2011. 432 p.
5. *Kryukova T. L. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznyye periody zhizni* (Psychology of coping behavior in different periods of life). Kostroma, 2010. 296 p.



6. Maslow A. H. *Motivation and personality*. N.Y., 1987, 489 p. (Russ. ed.: Maslou A. *Motivatsiya i lichnost*. St. Petersburg, 2001. 535 p.)
7. Rogers C. R. *Counseling and Psychotherapy*. Boston, 1942. 450 p. (Russ. ed.: Rodzhers K. *Iskusstvo konsultirovaniya i terapii*. Moscow, 2002. 956 p.)
8. Kharlamenkova N. E. *Samoutverzheniye podrostka* (Assertiveness of teenager). Moscow, 2004. 296 p.
9. Znakov V. V. *Samosoznaniye, samoponimaniye i ponimayushcheye sebya bytiye* (Self-awareness, self-understanding and understanding itself being). *Metodologiya i istoriya psikhologii* (Methodology and History of Psychology), 2007, vol. 2, no. 3. pp. 65–74.
10. Rozhkov M. I., Bayborodova L. V. *Teoriya i metodika vospitaniya* (Theory and methods of upbringing). Moscow, 2004. 384 p.
11. Andreeva G. M., Bogomolova N. N., Petrovskaya L. A. *Zarubezhnaya sotsialnaya psikhologiya XX stoletiya. Teoreticheskiye podkhody* (Foreign Social Psychology XX century. Theoretical approaches). Moscow, 2002. 287 p.