

# СОЦИАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ КАК ВЫСШАЯ ПСИХИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ОНТОГЕНЕЗЕ

*Коллективная монография  
под редакцией А.Б. Холмогоровой*

НЕОЛИТ  
Москва  
2016

УДК 159.9

ББК 88

С69

*Исследование проведено при финансовой поддержке  
Российского Научного Фонда (грант № 14–18–03461)  
на базе ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России*

**С69 Социальное познание как высшая психическая функция и его развитие в онтогенезе / под ред А.Б. Холмогоровой. — М.: НЕОЛИТ, 2016. — 312 с.**

ISBN 978-5-00091-222-5

В монографии представлена история стремительного вторжения парадигмы социального познания в различные области современной психологии, дана характеристика современных моделей и методов исследования социального познания в процессе онтогенеза и описан конфликт двух парадигм, лежащих в основе разных традиций его изучения — эволюционно-биологической и культурно-исторической.

В отдельной главе приводится анализ причин роста популярности идей культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского среди исследователей социального познания, а также рассматриваются основные положения двух концепций, основанных на этих идеях — модели развития социального познания в процессе фило- и антропогенеза М. Томаселло и модели развития социального познания в процессе онтогенеза Ч. Фернихоу.

Основная часть монографии посвящена изложению результатов цикла эмпирических исследований процессов социального познания у подростков и молодежи, выполненного на основе оригинальной многофакторной комплексной модели социального познания, базирующейся на положениях культурно-исторической психологии. Особое внимание в эмпирическом исследовании уделено роли макросоциальных факторов в эпоху информационной революции и мотивационного компонента социального познания.

В заключительной главе представлены современные модели и методы профилактики нарушений социального познания в онтогенезе и коррекции нарушений социального познания в подростковом возрасте.

**УДК 159.9**

**ББК 88**

*Посвящается выдающемуся ученому  
Льву Семеновичу Выготскому,  
в самые жестокие времена  
создавшему концепцию развития,  
проникнутую верой в силу культуры,  
сотрудничества и человеческого начала  
в человеке*

## Сведения об авторах

**Холмогорова Алла Борисовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии Московского НИИ психиатрии (филиала ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), декан факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ, председатель Общества когнитивных психотерапевтов и консультантов (ОКПК), член-основатель Академии когнитивной психотерапии (АСТ).

**Воликова Светлана Васильевна** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории клинической психологии и психотерапии Московского НИИ психиатрии (филиала ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ.

**Пуговкина Ольга Дмитриевна** — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории клинической психологии и психотерапии Московского НИИ психиатрии (филиала ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ.

**Евлашкина Наталья Михайловна** — кандидат психологических наук, выпускница кафедры клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ. Педагог-психолог ГБОУ «Школа №1210».

**Авакян Тамара Витальевна** — аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ. Педагог-психолог ГБУ Центр содействия семенному воспитанию «Наш дом».

**Клименкова Елизавета Николаевна** — аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ. Педагог-психолог ГБПОУ ОК «Юго-Запад».

**Малюкова Дарья Александровна** — аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ. Педагог-психолог ГБПОУ «Колледж автоматизации и информационных технологий № 20».

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> . . . . .	7
Глава 1.	
<b>Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза</b>	
<i>(А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, О.Д. Пуговкина)</i> . . . . .	12
1.1. История и современное состояние проблемы . . . . .	12
1.2. Модели и методы исследования . . . . .	24
Библиография . . . . .	45
Глава 2.	
<b>Роль идей Л.С. Выготского в разработке современных моделей социального познания и проведении эмпирических исследований</b>	
<i>(А.Б. Холмогорова)</i> . . . . .	55
2.1. Кризис в науках о психическом здоровье: в поисках выхода . . . . .	55
2.2. Идеи Л.С. Выготского в современных зарубежных теориях развития социального познания в фило-, антропо- и онтогенезе. . . . .	64
2.3. Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для дальнейшей разработки проблем социального познания . . . . .	75
2.4. Сензитивный период для развития высших форм социального познания: специфика социальной ситуации развития в подростковом возрасте . . . . .	86
2.5. Модель социального познания, основанная на положениях культурно-исторической теории, как основа эмпирического исследования его развития в онтогенезе . . . . .	98
Библиография . . . . .	113
Глава 3.	
<b>Социальное познание в эпоху информационной революции: макросоциальные факторы</b> . . . . .	123
3.1. Интернет как неотъемлемая часть современной социальной ситуации развития молодого поколения и его влияние на психическое здоровье и процессы социального познания <i>(А.Б. Холмогорова, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименкова, Д.А. Малюкова)</i> . . . . .	123
3.2. Виртуальный и непосредственный каналы коммуникации: связь с социальной тревожностью и социальной ангедонией у подростков из разных социальных групп <i>(А.Б. Холмогорова, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименкова, Д.А. Малюкова)</i> . . . . .	134
3.3. Виртуальный и непосредственный каналы коммуникации: связь со способностью к ментализации и эмпатии в подростковом и юношеском возрастах <i>(А.Б. Холмогорова, Е.Н. Клименкова)</i> . . . . .	150
Библиография . . . . .	165

Глава 4.

**Психологические факторы развития социального познания**

**в онтогенезе** . . . . . 170

4.1. Социальное познание и общий интеллект . . . . . 170

4.1.1. Современное состояние проблемы  
(*Д.А. Малюкова*) . . . . . 170

4.1.2. Эмпирическое исследование связи формального  
интеллекта и социального познания у подростков  
(*Д.А. Малюкова, О.Д. Пуговкина*) . . . . . 176

4.2. Социальное познание и привязанность . . . . . 188

4.2.1. Современное состояние проблемы  
(*Т.В. Авакян*) . . . . . 188

4.2.2. Эмпирическое исследование социального познания  
у подростков-сирот и их сверстников,  
проживающих в кровных семьях  
(*Т.В. Авакян, С.В. Воликова*) . . . . . 197

4.3. Социодемографические и психологические факторы  
способности к ментализации и эмпатии у подростков и молодежи . . . . . 216

4.3.1. Современное состояние проблемы  
(*Е.Н. Клименкова*) . . . . . 216

4.3.2. Эмпирическое исследование способности к ментализации  
в подростковом возрасте  
(*А.Б. Холмогорова, Н.М. Евлашкина*) . . . . . 226

4.3.3. Эмпирическое исследование способности к ментализации  
и эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах  
(*Е.Н. Клименкова, А.Б. Холмогорова*) . . . . . 236

Библиография . . . . . 261

Глава 5.

**Пути профилактики и коррекции нарушений**

**социального познания на разных этапах онтогенеза** . . . . . 271

5.1. Формирование надежной привязанности на ранних этапах онтогенеза  
как основа профилактики нарушений социального познания  
(*С.В. Воликова, Т.В. Авакян*) . . . . . 271

5.2. Модели исследования социального познания как основа планирования  
программ психологической помощи подросткам  
с интерперсональными дисфункциями  
(*О.Д. Пуговкина, Д.А. Малюкова*) . . . . . 282

Библиография . . . . . 294

**Заключение** . . . . . 303

Для человека понимание ментальных состояний  
то же самое, что эхолокация для летучей мыши.

*Дан Спербер*

(Конференция по дарвинизму  
и гуманитарным наукам, июнь 1993 г.)

## ВВЕДЕНИЕ

Анализ показателей цитирования трудов Л.С. Выготского в научных изданиях показывает, что многие исследователи только в последнее десятилетие начинают открывать для себя культурно-историческую психологию. В данной монографии мы попытались проанализировать причины роста интереса к ней среди исследователей, которые занимаются проблемами социального познания, т.е. ищут ответ на вопрос «как люди понимают друг друга»? Этот вопрос волновал и Л.С. Выготского, хотя он никогда не изучал то, что в современной психологической науке называется социальным познанием (**social cognition**) или социальным пониманием (**social understanding**) в узком смысле этих понятий — способность строить картину ментальных состояний других людей и своих собственных и связывать с ней поведение человека в той или иной ситуации.

Тем не менее, основные идеи и положения культурно-исторической психологии оказались эвристичными для этой области исследований и дали толчок к созданию инновационных теоретических моделей зарождения способности к социальному пониманию в филогенезе и его становления и развития на ранних этапах онтогенеза, которые будут представлены в данной монографии.

В монографии предпринята попытка с позиций культурно-исторической психологии дать ответ на вопрос, почему многие современные методы психотерапии сфокусированы на разработке инструментария для компенсации дефицита способности к социальному познанию, а также обосновать предположение о подростковом возрасте как сензитивном периоде для развития его высших форм в процессе онтогенеза.

Взлет парадигмы социального познания в психологии развития, клинической психологии и психиатрии произошел в 1990-х гг. на фоне открытия так называемых зеркальных нейронов и выдвижения гипотезы о существовании особых, ответственных за социальное познание структур центральной нервной системы — «социального мозга», в дефектах которого и коренятся причины нарушений развития и психических расстройств. Этот ренессанс отнюдь не нового в истории науки упования на то, что тайны человеческой психики можно понять на основе знаний об эволюции головного мозга, противоречащего самой сути культурно-исторической психологии, привел к созданию новых амбициозных и дорогостоящих проектов. Однако именно он заставил многих исследователей социального познания задуматься об альтернативных теоретических основаниях для анализа процессов социального познания.

Наиболее масштабный исследовательский проект последних лет, финансируемый Национальным институтом психического здоровья (NIMH) США, известен под аббревиатурой RDoC (Research Domain Criteria) и включает разные исследовательские домены, среди которых особая роль отводится домену «Social Cognition» (социальные когниции). Вот что пишет об этом один из лидеров проекта Рубен Гур во вступлении к статье, посвященной этому домену: «В то время как основной массив исследований нейронного субстрата поведения и психопатологии фокусировался на когнициях, памяти и исполнительных функциях, в последние годы возник острый интерес к распознаванию эмоций, приведший к выделению социальных когниций в отдельный и самый главный домен RDoC. Описывая источники влияния этого домена на нейронауки, целесообразно осветить наиболее важные открытия, касающиеся «социального мозга» и обобщить параметры, характеризующие нормальное и отклоняющиеся поведение. Эти параметры поведения и нейробиологии принципиальны для потенциального успеха данного конструкта проекта RDoC, особенно в связи с необходимостью установления связей с геномной системой» (*Gur R.C., Gur R.E. Social Cognition as an RDoC Domain // Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet. 2016. Vol.171. P. 132–141.*)

Для достижения этой цели привлечено большое количество ресурсов и специалистов, которые исследуют предполагаемые генетические механизмы активности разных отделов головного мозга во время решения разнообразных задач на социальное познание здоровыми людьми, пациентами и их родственниками. Погоня за сбором фактов о связи генетики, социального познания и наруше-

ний поведения характеризует сегодня климат наук о развитии и психическом здоровье человека.

Очевидно, что современная наука так и не смогла преодолеть методологические ловушки, от которых предостерегал Л.С. Выготский еще в 30-е гг. прошлого века, критикуя Ж. Пиаже за упование на силу эмпирических данных как средства разрешения теоретических противоречий современной ему психологии: «Море новых фактов, крупных и мелких, первой и второй величины, открывающих новое и дополняющих известное раньше, хлынуло в психологию...» (Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1982. С. 5–301). И далее у Выготского про Пиаже: «Он пытался укрыться от кризиса за надежной, высокой стеной фактов. Но факты ему изменили и предали его. Они привели к проблемам. Проблемы к теории, пусть неразвитой и неразвернутой, но, тем не менее, подлинной теории, которой так стремился избежать Пиаже» (там же).

Если заменить имя Ж. Пиаже на имена тех, кто надеется доказать, что субстрат социального познания в головном мозге и там же источник его нарушений и есть причина психических расстройств, то мы получим очень точно описанную идеологию проекта RDoC. Да, в нем заложена теория. И опять словами Выготского об обязательном наличии теоретической подоплеки при сборе и описании любых фактов: «Это неизбежно — это судьба» (там же). Также неизбежно в основе грандиозного по своему размаху проекта RDoC лежит определенная теория. И это старая, уходящая корнями в психиатрию XIX в., методология биологического редукционизма, которая переживает свой новый ренессанс на фоне успехов нейронаук и технологий нейровизуализации. Не отрицая эволюционные основы развития человеческого организма, многие известные эксперты выразили сомнения по поводу полезности такого подхода для понимания специфики развития человеческой психики и ее нарушений при психической патологии, что также нашло свое отражение в монографии.

Все сказанное выше — яркое свидетельство кризиса в системе наук, занятых проблемами развития психики и ее нарушений. Суть этого кризиса сугубо методологическая — объективно зарегистрированные связи между активностью определенных отделов мозга и процессом решения задач на социальное познание рассматриваются как доказательство того, что именно эта активность является механизмом, генерирующим решение задачи. И опять, трудно сказать лучше о природе такой методологической ошибки, чем это сделал сам Л.С. Выготский: «Социальная природа всякой высшей

психической функции ускользала до сих пор от внимания исследователей, которым и в голову не приходило представить развитие логической памяти или произвольной деятельности как часть социального формирования ребенка, ибо *в своем биологическом начале и в конце психического развития эта функция выступает как функция индивидуальная; и только генетический анализ вскрывает тот путь, который соединяет начальную и конечную точки*» (Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436) (выделено мной — А.Х.).

Путь к разрешению указанных противоречий предполагает привлечение теории психического развития, которая бы объясняла уже имеющиеся научные данные и давала бы ключ к будущим исследованиям, а также эффективной практике. Поисками такой теории, как нам представляется, и можно объяснить вспышку интереса к трудам Выготского.

В самые последние годы жизни у Выготского появляются работы, посвященные психологии подросткового возраста. Констатируя все возрастающий разрыв между биологической и социальной зрелостью в подростковом возрасте по мере развития человеческого общества, Л.С. Выготский отмечает эгоцентризм и сосредоточенность на себе как одну из центральных характеристик этого возраста, а преодоление эгоцентризма и интеграцию в общество — как одну из центральных его задач. Именно поэтому сформированность процессов социального познания — способность понимать себя и других людей, устанавливать с ними контакт, уметь выдвигать и тестировать свои гипотезы относительно их психического состояния в той или иной ситуации — является важнейшим критерием готовности подростка к выходу в широкий социум, залогом его нормальной адаптации и социальной интеграции.

В монографии обосновывается, что подростничество — очень уязвимый период в жизни человека, в котором особенно высок риск психических и физических травм, а также различных психических заболеваний и завершенных суицидов. Эти риски во многом связаны с недостаточной готовностью подростка к сложному социальному пространству, в котором ему приходится ориентироваться. Все это обуславливает высокую актуальность исследования процессов социального познания в этом возрасте.

Социальная ситуация развития современного подростка радикально отличается от той, которая была еще 20 лет назад, в конце XX в. Информационная революция принципиально изменила процессы и формы коммуникации, а значит, и социального познания. Какие последствия влекут за собой происходящие стремительные

изменения в культуре? Как общается современный подросток и как он относится к разным формам общения? Как эти новые виртуальные формы общения отражаются на процессах понимания других людей? В поисках ответа на эти вопросы была разработана оригинальная модель социального познания как высшей психической функции, основанная на положениях культурно-исторической психологии с особым акцентом на принципе единства аффекта и интеллекта, в случае нашего исследования — тесной связи социальной мотивации и социального познания. Она послужила теоретической базой для цикла эмпирических исследований социального познания, представленного в данной монографии.

Все авторы этой монографии — клинические психологи, относящие себя к традиции культурно-исторической психологии, имеющие опыт практической работы с подростками и хорошо представляющие себе, насколько трудно быть подростком в современном мире.

От лица авторского коллектива монографии хотелось бы выразить благодарность всем подросткам — учащимся школ и колледжей, а также студентам младших курсов вузов, которые приняли участие в этом цикле исследований. Хотелось бы также подчеркнуть, что основная задача данного исследования — привлечь внимание ученых и практиков к необходимости разработки, внедрения и совершенствования научно обоснованных программ помощи родителям, педагогам и подросткам, которые помогут последним в развитии их социальной компетентности, способности лучше понимать современный мир, себя и других, в выработке собственной позиции и развитии своей идентичности. Нам представляется, что такая работа должна быть основана на принципах диалога и сотрудничества, так как, по нашему убеждению, именно они являются главными условиями эффективного развития процессов социального познания в онтогенезе.

## ГЛАВА 1

# СОЦИАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ И ЕГО НАРУШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОНТОГЕНЕЗА

*А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, О.Д. Пуговкина*

### 1.1. История и современное состояние проблемы

#### **Социальное познание:**

#### **краткая история становления области исследований**

Социальное познание (*social cognition*) в наше время — это не столько область исследований, сколько новый влиятельный исследовательский подход, который сравнительно недавно выделился в отдельное направление в разных областях психологии. В каком-то смысле можно говорить о новой исследовательской парадигме, понимание которой предполагает обращение к ее истокам: исходным моделирующим представлениям, целям и задачам.

Если учесть, что вся психология второй половины XX в. развивалась под доминирующим влиянием когнитивной парадигмы, то неудивительно, что в рамках этой парадигмы происходила все большая дифференциация, и выделялись различные концепты и мини-теории, например, теория атрибуций. Эти теории распространялись на разные области психологии: психологию развития, клиническую психологию, социальную психологию. Термин *социальные когниции* зародился в социальной психологии, которая вслед за другими областями психологии приобретала «окраску» доминирующей когнитивной парадигмы. И что же могло быть более естественным, чем введение термина «социальные когниции», который в соответствии с *Zeitgeist* (*дух времени* — нем.) очерчивал предмет социальной психологии?

Термин прижился и в наше время обрел новую жизнь в самых разных областях психологии, явно претендуя на обозначение новой исследовательской парадигмы наряду с исходной когнитивной. Однако так же, как и сама когнитивная психология, которую не раз критиковали за большое количество разнообразных мини-теорий [Величковский, 1982; 2006], психология социального познания характеризуется фрагментарностью и наличием разных трудно соотносимых друг с другом моделей.

В 1977 г. D. Wegner и R. Vallacher определили социальные когниции следующей формулой: *how people think about people* (как люди думают о людях) с целью объединить под общим понятием разные близкие по направленности частные концепции из социальной психологии [Wegner, Vallache, 1977]. И все же, суть того, что можно было бы назвать ядром или основной сутью процесса социального познания, можно обозначить так: *как люди думают о том, как думают другие люди*.

В одном из последних руководств по **социальному познанию**<sup>1</sup> под редакцией D. Carlston рассматриваются направления исследований в социальной психологии, которые исторически предшествовали выделению социальных когниций в отдельную область, претендующую на интегративную функцию. Всего было выделено четыре таких направления: формирование впечатления (*impression formation*), стереотипы (*stereotyping*), атрибуция (*attribution*) и установки (*attitudes*) [Hamilton, Carlston, 2013]. Все четыре в той или иной степени сфокусированы на изучении того, как люди думают о людях, и отражают основное содержание понятия **социальные когниции**, по крайней мере, в историческом аспекте.

В соответствии с традициями «материнской» когнитивной психологии, процесс переработки социальной информации уже при зарождении учения о социальных когнициях стал делиться на такие этапы как *внимание, перцепция, запоминание и решение* [Hastie, Carlston, 1980]. Такое деление остается актуальным и в наше время. Более того, один из первых социальных когнитивистов, редактор современного Оксфордского руководства по социальным когнициям D. Carlston в предисловии к этому руководству указывает, что именно когнитивная психология и

---

<sup>1</sup> Далее по всему тексту монографии принято сокращение: **социальное познание** — СП.

разработанные в ней модели переработки информации должны оставаться базой для дальнейшего изучения социальных когнийций [Carlston, 2013].

Постепенное выделение СП в особое поле исследований было зафиксировано в первом фундаментальном руководстве 1984 г., посвященном социальным когнициям, редакторами которого были R. Wyer и T. Srull. Этот новый статус самостоятельного раздела психологии был обоснован авторитетным социальным психологом T. Ostrom в первой главе этого руководства под названием «Суверенность социальных когниций» — «The Sovereignty of Social Cognition» [Ostrom, 1984]. В новом издании руководства, спустя 10 лет после выхода первого, редакторы отметили, что интерес к СП растет и распространился на самые разные области психологии и смежные с ней дисциплины: психология здоровья, клиническая психология, психология личности и т.д. Формирование впечатления о другом человеке рассматривается авторами руководства как сложный процесс, включающий разные этапы и подверженный влиянию множества факторов, таких, как мотивация, цели, эмоции и т.д. [Wyer, Srull, 1994].

Одна из первых попыток интеграции исследований СП в *клиническую психологию* была осуществлена в конце 1980-х гг. в рамках руководства под редакцией L. Abramson «Социальные когниции и клиническая психология: попытка синтеза» [Abramson, 1988]. В центре внимания авторов этого руководства — проблема атрибутивного стиля и его связи с различными психическими нарушениями, в первую очередь, с депрессией. Особое внимание в этом руководстве уделено важности социальных когниций в психотерапевтическом процессе, а именно, в процессе когнитивной психотерапии. В настоящее время исследования социальных когниций охватывают множество диагностических категорий современных классификаций болезней МКБ-10 и DSM-5: от расстройств шизофренического спектра до расстройств аффективного спектра и различных отклонений развития [Воликова, Авакян, 2014; Пуговкина, 2014; Рычкова, 2014; Холмогорова, Минакова, 2014; Eley et al., 2002; Hammen, Zupan, 1984; Hansenne, 2007; Muris et al., 2003; Vasey et al., 1995, 1996; Zupan et al., 1987 и др.].

В настоящее время можно говорить о настоящем буме исследований СП в клинической психологии, психиатрии и смежных с ними нейронауках. Этот бум не случаен — он связан с целым

рядом открытий нейробиологов и эволюционных биологов, которые породили у части профессионального сообщества упование на открытие биологической основы психических расстройств в виде нарушений так называемого **социального мозга**, т.е. тех структур головного мозга, которые наиболее активно включены в процессы СП [см.: Рычкова, Холмогорова, 2012].

Что касается **психологии развития**, то и здесь вопрос соотношения биологического и социального в формировании СП в процессе онтогенеза был одним из центральных. Первоначально работы в этой области касались нормативного развития социальных когний у детей разного возраста [Сергиенко, 2009; Сергиенко с соавт., 2009; Ensink, Mayes, 2010 и др.], а также разного рода аномалий развития. Первые исследования касались селективного внимания ребенка к социальным визуальным стимулам в виде человеческого лица, голоса, движения, а позднее и к ментальным состояниям других людей [Flavell, Miller, 1998; Flavell et al., 1993]. Были разработаны приемы, позволяющие установить, с какого возраста ребенок способен видеть ситуацию не только со своей позиции, но и с позиции другого человека. Особый интерес представляли аномалии, центром которых были нарушения социального поведения: аутизм и агрессивное поведение у детей и подростков [Baron-Cohen et al., 1985; Mize, Pettit, 2008]. Соответствующие модели и методы изучения нарушений СП будут рассмотрены ниже.

Наконец, в **общей психологии** (впрочем, так же, как и в психологии развития) одним из центральных стал вопрос о соотношении разных видов интеллекта (формального, социального, эмоционального), об их связи между собой, об обоснованности выделения социального интеллекта в отдельный вид, возможности оптимизации его развития у детей и т.д. [Люсин, Ушаков, 2004, 2009; Ушаков, 2003; Guilford, 1967; Gardner, 1993].

### **Социальное познание как предмет исследований на современном этапе: основные сложности и противоречия**

Вопрос о том, что же такое СП и какие процессы и компоненты оно в себя включает, остается по сей день одним из самых спорных. Это очевидно уже из сложности дать обобщенное определение социальных когний, на которую указали редакторы современного фундаментального руководства «Со-

циальные когниции и психопатология развития»: «Социальные когниции — полиморфный и гетерогенный конструкт, совмещающий множество концептов. Остается непонятным, как эти различные концепты соотносятся между собой» [Sharp et al., 2008, P. 5]. Редакторы фиксируют один из важнейших критериев социальных когниций, который, по их мнению, игнорируется в современных исследованиях: они всегда существуют в интерперсональном пространстве и предполагают наличие человека, на которого они направлены. Таким образом, в понимании природы СП недооценивается роль его мотивационного компонента, т.е. интенциональность, пристрастность СП в виде направленности на другого человека.

Важнейшим вопросом в рамках психологии развития и клинической психологии является вопрос об условиях становления СП в процессе онтогенеза и о механизмах отклонений и нарушений в этом процессе. Именно на этом поле и разыгрывается один из самых драматичных споров в современной психологии — спор между биологическими и социальными науками, между генетикой и психологией. Суть этого спора редакторы уже упомянутого выше руководства кратко формулируют так: «Насколько социальны социальные когниции?» [Sharp et al., 2008, P. 7]. Иными словами, вопрос в том, является ли способность понимания себя и других результатом созревания и реализации в социальном окружении программ, заложенных в генах, или же социальные когниции формируются в процессе социальных взаимодействий. Более корректной представляется постановка вопроса о механизмах взаимодействия генов и среды, приводящих к формированию и совершенствованию процессов социального познания в онтогенезе. Однако исследование этого вопроса предполагает определенную методологическую позицию.

Начиная с выдвижения гипотезы социального мозга в 1990-х гг. [Brothers, 1990], мейнстримом исследований СП становится поиск его мозговых механизмов и тенденция ко все большему отождествлению механизмов познания у человека и животных. С концептом «социальный мозг» биологически ориентированные ученые связывают возможность обнаружения биологической, генетически заданной основы психической патологии в виде различных нарушений в развитии и функционировании социального мозга [Рычкова, Холмогорова, 2012; Холмогорова, 2014].

Согласно эволюционному подходу к проблеме СП, беспрецедентный успех вида *homo sapiens* в процессе эволюции во многом связан именно с его способностью к пониманию и прогнозированию действий и намерений других живых существ, включая представителей собственного вида, что дало ему большие преимущества. Зачатки такой способности пытались обнаружить у обезьян — исследователи антропологи D. Premack и G. Woodruff [1978] попробовали доказать, что шимпанзе могут понимать, о чем думает человек. Позднее автор концепции социального мозга L. Brothers [1990] выдвинула гипотезу о том, что социальный мозг и способность понимать ментальные состояния других живых существ возникли в результате эволюции гоминид как адаптивный ответ на усложнение социального окружения, так как давали несомненные преимущества в адаптации: защиту от потенциальной угрозы и лучшие возможности достижения социальных преимуществ.

Под руководством известного шведского специалиста в области эволюционной генетики S. Pääbo был изучен геном неандертальца и выдвинута гипотеза, что имело место скрещивание между неандертальцами и сапиенсами, так как в геноме человека был обнаружен определенный процент генов неандертальца. Его группой была выдвинута гипотеза о возможном влиянии этих генов на когнитивные способности [Sankararaman et al., 2014], а мутация этих генов стала рассматриваться как возможная причина таких заболеваний как синдром Дауна и аутизм.

Еще один аргумент сторонников биологических моделей СП — это исследование так называемых **зеркальных нейронов**, открытых G. Rizzolatti в 1990 г. [Rizzolatti, Craighero, 2004] и ставших предметом многочисленных дискуссий и упований найти, наконец, биологическую основу понимания чувств и ментальных состояний других людей. Согласно гипотезе С.Наyes [2010] эти нейроны формируются на ранних стадиях онтогенеза из моторных нейронов на основе павловского классического обусловливания в процессе наблюдения и подражания другим людям. Важная роль в СП приписывается не только определенным областям головного мозга, но и нейрохимической регуляции, т.е. определенным трансммиттерам, среди которых особо важная роль отводится **окситоцину**.

Согласно **культурно-исторической теории происхождения психики** Л.С. Выготского натуральные психические функции

присущи и животным, и человеку, а высшие — только человеку, и формируются они в онтогенезе в процессе освоения ребенком культурного опыта [Выготский, 1984, 2007]. В основе высших психических функций, включая мышление, память, внимание, эмоциональные и волевые процессы, лежит система средств их регуляции, которые даны человеку не от природы, а заложены в культуре и являются предметом овладения в процессе онтогенеза. Этот процесс овладения может нарушаться как по причинам биологического характера, так и в результате неблагоприятных средовых факторов, но он в корне отличается от процесса развития психики в животном мире, к аналогии с которым все время прибегают современные представители биомедицинской модели.

В современной культуре отмечается патоморфоз психических расстройств, в котором очевидна ведущая роль именно культуральных факторов. Так, по данным американских исследователей социальная фобия вышла на первое место среди тревожных расстройств и на третье среди всех психических расстройств в США, значительно опережая европейские страны. [McGinn, Newman, 2013]. Факт, требующий анализа не столько биомаркеров, сколько ценностей общества, значимости социальной оценки и уверенного поведения.

Число данных о роли культуры в психической патологии непрерывно растет, начиная с американской теории интерперсональных отношений (социального психоанализа) и кончая современными строгими эмпирическими исследованиями. Еще один пример из области большой психиатрии: существующие данные о более благоприятном течении такого тяжелого и во многом биологически детерминированного заболевания, как шизофрения, в менее развитых странах говорят о том, что именно в психических заболеваниях особую важность приобретают социальные и психологические факторы [Kavanagh, 1992; Leff et al., 1990]. Более поддерживающая и толерантная семейная и социальная среда оказывается важнее для благоприятного течения болезни, чем несравненно большие возможности применения новых биологических препаратов в развитых странах.

К сожалению, голоса сторонников культурно-исторической парадигмы слабо звучат на фоне растущего энтузиазма нейробиологов, получающих обильные гранты на свои исследования. Важными аргументами в пользу модели СП, как продукта био-

логической эволюции, служат не только данные исследований приматов, но в первую очередь таких нарушений развития, как расстройства аутистического спектра, имеющие доказанную генетическую основу.

Отечественные исследователи неоднократно указывали на значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для изучения СП [Рычкова, Холмогорова, 2012; Холмогорова, Зарецкий, 2011]. Однако и среди западных исследователей социального познания имеются активные сторонники культурно-исторической парадигмы. Один из них — М. Томаселло [2010, 2014] — известный специалист в области эволюционной психологии и антропологии, сотрудник Института эволюционной антропологии Макса Планка в Лейпциге. Его многочисленные теоретические и экспериментальные работы последних лет направлены на доказательство высокой специфичности человеческого мышления и СП, в том числе, по сравнению с мышлением высших приматов (см. подробнее следующую главу).

Ссылаясь на положения культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского, он предлагает ряд критериев, задающих специфику мышления человека, кардинально отличающую его от мышления высших приматов. М. Tomasello [2010, 2014] отмечает, что интеллектуальный климат в современной науке определяется прежде всего интересом к эволюционным основам СП, при этом не учитывается тот факт, что огромный скачок в развитии вида *homo sapiens* просто не мог произойти на основе биологических механизмов, если учитывать, что он произошел на очень коротком историческом отрезке, ничтожно малом для таких изменений в масштабе всей эволюции.

Но с культурно-исторической точки зрения этого отрезка было достаточно для колоссального скачка за счет непрерывного накопления опыта разных индивидов, социальных групп и обществ на протяжении многих поколений в общее культурное знание. Автор цитирует известное выражение Ньютона о том, что каждое поколение людей стоит на плечах гигантов, будучи потенциальным обладателем всего накопленного до него в культуре знания, которое наращивается согласно эффекту храповика, т.е. без возможности поворота вспять. Любое серьезное изучение человеческого познания, подчеркивает автор, должно учитывать культурно-исторический и онтогенетический аспекты развития (ребенок тоже поражает своей способностью

за короткое время освоить язык и другие сложнейшие формы человеческого поведения), которые ни в коем случае не детерминируются биологической адаптацией, обеспечивающей лишь условия для определенных форм СП. М. Tomasello выделяет уникальную способность человеческого дитя уже к девяти месяцам воспринимать другого человека как активного целенаправленного субъекта (**intentional agent**), подобного ему самому. В своих опытах с приматами и маленькими детьми ученый пытается доказать, что это уникальная способность человека, которая отличает его от высших приматов.

Автор указывает: «Это открывает возможность ребенку обучаться культуральному опыту с помощью другого человека. Это не более, чем онтогенетическая природа того, что Л.С. Выготский назвал «культурной линией» психического развития в отличие от «натуральной линии». Это не значит, что в шесть месяцев ребенок не является существом, тесно связанным с человеческой культурой. Напротив, именно будучи таким существом, он в течение этих месяцев включается в эту культуру все более и более активным образом. Но пока он не начал воспринимать других как активных существ, с которыми он может совместно направлять внимание на внешний мир, он всего лишь индивидуально изучает мир, в котором родился. Только после того, как он начал воспринимать других как активных целенаправленных субъектов (*intentional agents*), подобных себе, весь новый мир intersubjectively воспринимаемой реальности (**intersubjectively shared reality**) начинает открываться ему» [Tomasello, 2010].

Далее автор дает определение социальным когнициям как способности отдельного существа понимать своих сородичей как себе подобных, т.е. обладающих подобно ему направленностью и ментальными состояниями. Именно это позволяет ему вообразить себя в «ментальной одежде» другого и, таким образом, он может учиться не только от других, но и «через» других. Согласно гипотезе ученого именно это эволюционное приобретение позволило человеку совершить такой рывок в развитии по сравнению с другими видами. Он резонно возражает сторонникам учения о биологической эволюции как основе возникновения различных психических способностей, что трудно вообразить, что для каждой из них, начиная с языка, были необходимы какие-то отдельные эволюционные изменения. Скорее всего, это было одно, но ключевое изменение, которое откры-

ло дорогу новым способам обучения и новым формам когний — это вышеупомянутая способность воспринимать другого как себе подобного субъекта, обладающего направленностью и ментальным состоянием.

Такую патологию, как аутизм, автор рассматривает как биологическое отклонение, при котором эта способность, несмотря на обычные условия воспитания, не актуализируется и не формируется. К этому можно добавить, что она может не сформироваться и по причине неблагоприятных средовых условий, а также при других биологических отклонениях, если не созданы те условия, которые Л.С. Выготский называл «обходными путями» при воспитании, например, слепых и глухих детей, которым невозможна трансляция культурного опыта обычным путем. Определяя природу человеческого мышления как способность к кооперации, М. Tomasello [2014] ссылается на мысль Л.С. Выготского, приводя ее в качестве эпиграфа к соответствующей главе: «Интернализация коренящихся в социуме и исторически возникших форм активности — отличительная черта человеческой психики».

Нам представляется, что для дальнейшего изучения СП принципиально важным является положение Л.С. Выготского об опосредствованном, инструментальном характере человеческой психики, в отличие от психики животных. Это задает линию изучения СП как процесса, для которого в культуре разработаны специальные средства, от освоения которых во многом зависит уровень его развития у каждого конкретного человека. Биологические же дефициты предполагают создание «обходных путей» — особых условий, при которых эти инструменты пусть медленнее, пусть с большими затратами, но постепенно осваиваются, что, собственно, и происходит в процессе бихевиоральной терапии аутизма, которая признана на сегодняшний день наиболее эффективным методом работы с этими детьми. Для изучения социального познания не менее важна идея диалогичности человеческого мышления и интернализации диалога со взрослым, которую М. Tomasello выдвигает со ссылками на работы Л.С. Выготского и М. Бахтина (см. подробнее теорию развития способности к социальному познанию в фило- и антрогенезе М. Томаселло в разделе 2.2).

Зафиксировав острые теоретические противоречия, приведем некоторые данные современных эмпирических исследова-

ний социально-психологических факторов развития СП и его нарушений. Исследования последних тридцати лет убедительно доказали, что социально-психологические факторы вносят важный вклад в развитие СП в нормативном онтогенезе. В монографии под редакцией В. Repacholi и V. Slaughter [2003] выделено три класса таких факторов.

*К первому классу* относятся когнитивные факторы или различные когнитивные конструкты, которые оказались тесно связанными с развитием СП, — это, прежде всего, язык [Astington, Jenkins, 1995; Cutting, Dunn, 1999], исполнительные когнитивные функции (***executive functions***) [Perner, Lang, 1999], а также креативность [Suddendorf, Fletcher-Flinn, 1997] и способность к фантазированию [Taylor, Carlson, 1997].

*Второй класс* включает в себя семейные факторы или различные характеристики семейной системы, такие, как: семейные коммуникации, касающиеся эмоций и психических состояний [Dunn et al., 1991], число старших сиблингов [Perner et al., 1994], материнская способность к осознанию и рефлексии эмоциональных состояний [Meins, 1997; Fonagy et al., 2002], материнская способность к ментализации, или построению внутренних психических репрезентаций причин собственного поведения и поведения других людей [Sharp et al., 2006], тип привязанности [Fonagy et al., 1991] и социально-экономический статус семьи [Holmes et al., 1996].

*Наконец, третий класс* охватывает различные интерперсональные факторы: качество отношений со сверстниками [Sutton, 2003], социально компетентное поведение с другими людьми [Wilde-Astington, 2003].

Хотя характер влияния всех перечисленных факторов остается не совсем понятным, так как речь идет о корреляционных связях, тем не менее, есть все основания предполагать, что когнитивные и психо-социальные факторы играют важную роль в нормативном развитии СП в онтогенезе.

Крайне противоречивые факты получены в цикле психогенетических исследований, направленных на изучение вклада биологических и социально-психологических факторов в нормативном развитии СП и при его нарушениях. Так, в исследовании 119 монозиготных и дизиготных близнецовых пар в возрасте 42 месяцев была обнаружена существенная разница в значении корреляций между показателями развития способности к мен-

тализации — 0,66 у монозиготных и 0,32 у дизиготных — что, на первый взгляд, указывает на существенный вклад биологических факторов в развитие социального познания [Hughes, Cutting, 1999]. Однако в похожем исследовании, выполненном несколькими годами позже, но на значительно большей выборке (1000 близнецов в возрасте 60 месяцев) значения корреляций у моно- и дизиготных близнецов были абсолютно идентичны ( $r=0,52$ ), что полностью опровергало генетическую гипотезу [Hughes et al, 2005]. Эти данные можно интерпретировать как возрастание роли средовых факторов по мере развития, но возможно и то, что возрастание выборки позволило скорректировать возможные ошибки при анализе данных первой, которая была почти в 10 раз меньше.

Были также попытки сравнить сиблингов детей, страдающих аутизмом, с сиблингами детей с нормативным развитием, причем обе группы сиблингов были уравнены по полу, возрасту и вербальному развитию. В одном из таких исследований, в котором приняли участие две группы — 27 сиблингов больных детей и 27 сиблингов здоровых — было выявлено нарушение способности распознавать психическое состояние по рисункам глаз с определенным выражением у сиблингов из первой группы, что доказало роль генетических факторов [Dorris et al., 2004]. Однако прямо противоположные результаты были получены в другом исследовании, где применялись похожие методики, и были обследованы две такие же группы — по 24 здоровых и больных сиблинга в каждой, но на этот раз никаких различий между ними не было обнаружено [Shaked et al., 2006]. Такой же вывод был сделан в аналогичном, но более раннем исследовании [Ozonoff et al., 1993].

Таким образом, в проведенных немногочисленных исследованиях *вклад генетических факторов в процессы ментализации не был подтвержден*. Можно сделать вывод о том, что данные современных близнецовых и сиблинговых исследований не позволяют определить вклад генетических и средовых факторов, так как отличаются крайней противоречивостью, что требует анализа методологических аспектов их организации.

На основе проведенного анализа можно сделать ряд выводов, задающих перспективы дальнейшим исследованиям СП и его нарушений в онтогенезе.

## **Выводы:**

- Термин *социальное познание* зародился в социальной психологии на фоне перехода всей психологии «под знамена» когнитивной парадигмы. Уже в начале 1980-х гг. СП выделилось в самостоятельную область исследований, а к концу 1980 гг. стало все шире изучаться в других областях психологии. В настоящее время можно говорить о СП как важной исследовательской парадигме, охватившей разные сферы психологической науки, включая психологию развития и клиническую психологию.
- На современном этапе в изучении развития СП и его нарушений в онтогенезе столкнулись две научные парадигмы — эволюционно-биологическая и культурно-историческая. Климат в современной науке во многом определяет первая парадигма, в рамках которой подчеркивается генетическая общность человека с другими приматами и выдвинута гипотеза «социального мозга», как основы СП, возникшей в процессе эволюции у приматов. Странники второй парадигмы подчеркивают уникальность эволюции человека и процессов его СП, в которых ведущая роль принадлежит культурной трансляции опыта.
- Современные исследования факторов СП обосновывают важную роль психосоциальных факторов в нарушениях СП. Вклад генетических факторов в развитие СП и его нарушения в онтогенезе остается неясным, так как данные исследований крайне противоречивы.

## **1.2. Модели и методы исследования**

### **Модель переработки социальной информации — social information processing (SIP) и основанные на ней методы изучения социального познания**

Как было показано выше, начиная с 1980-х гг. интерес к исследованию социальных когниций вышел за пределы социальной психологии и стал проникать в психологию развития, общую и клиническую психологию. Наиболее влиятельной в этот период и сохранившей свою значимость до сих пор стала

модель переработки социальной информации — **social information processing (SIP)**, предложенная К. Dodge для изучения механизмов отклонения процесса СП от его нормальных паттернов [Dodge, 1986]. В психологии развития и клинической психологии эта модель стала активно использоваться для изучения поведенческих нарушений у детей. J. Mize и G. Pettit [2008] применили ее к анализу агрессивного поведения детей, увидев в ней возможность выхода на описание нарушенных при агрессивном поведении механизмов СП. Модель включает следующие *этапы переработки социальной информации*: 1) декодирование социальных ситуаций; 2) интерпретация репрезентаций поведения других людей; 3) принятие решения о целях в данной социальной ситуации; 4) выработка ответа на социальную ситуацию или способа решения проблемы; 5) оценка этого ответа и принятие решения о действиях.

Оказалось, что эта модель обладает эвристическим потенциалом и для синтеза известных данных о нарушениях СП при других эмоциональных нарушениях у детей, связанных не с внешними нарушениями в виде агрессивного поведения (так называемые **расстройства экстернализации — externalizing disorders**), а с внутренними (так называемые **расстройства интернализации — internalizing disorders**). Последний тип расстройств относится к аффективному спектру и включает, прежде всего, депрессивные и тревожные расстройства. Так как исследований, имеющих прямое отношения к процессам СП при депрессивных и тревожных расстройствах, очень много (например, убеждений и когнитивных схем, касающихся себя и разных социальных ситуаций; искажений мышления в виде фильтрации негативной информации; депрессогенного атрибутивного стиля; сверхобобщенной автобиографической памяти, руминаций и трудностей принятия решений), в качестве основы для их согласованного описания ученые из Кэмбриджа Z. Kyte и I. Gooder [Kyte et al., 2005] выбрали модель SIP.

Кратко опишем основные методические приемы, используемые для исследования агрессивного поведения у детей на основе модели SIP, как модели переработки информации, включающей ряд этапов:

- декодирование информации (называние и распознавание элементов социальных ситуаций на видео- и аудиозаписях или по вербальному описанию; способность переключать

внимание с агрессивных стимулов; время реакции на стимулы, содержащие социальную угрозу или физическую угрозу, или же на нейтральные слова);

- интерпретация информации (корректность атрибуции, касающейся мотивов действий других людей в гипотетическом сценарии; выбор между несколькими гипотезами относительно мотивов описываемого агрессивного поведения);
- прояснение целей (уточнение целей, прояснение того, насколько выбранная цель соответствует потребностям ситуации);
- продуцирование ответа (построение возможного ответа, реакции на ситуацию);
- оценка ответа (оценка этих ответов с точки зрения соответствия ситуации, выбор наиболее подходящего ответа, принятие решения).

На основе этой модели были проведены исследования агрессивного поведения (расстройства экстернализации) и депрессивных и тревожных расстройств (расстройства интернализации). Было показано, что важнейшее значение для декодирования информации имеет способность ребенка избирательно сосредотачивать внимание на социальной ситуации и реалистично воспринимать ее. Дети и подростки с депрессивными расстройствами чаще, чем дети без депрессии, негативно воспринимали и интерпретировали какую-либо информацию. В экспериментах депрессивные дети и подростки чаще вспоминали свои негативные характеристики, чем позитивные [Hammen, Zupan, 1984; Zupan et al., 1987], больше сосредотачивались на негативно окрашенных стимулах [Kyte et al., 2005]. N. Kaslow с соавторами [1984] показал, что депрессивные дети были склонны негативно оценивать свою деятельность, устанавливали для себя и своей деятельности более строгие критерии успеха и неудачи, чаще выбирали наказание, а не награду за свои действия. Авторы приходят к выводу, что восприятие, декодирование и интерпретация информации у депрессивных детей предвзяты, причем негативно окрашены. Однако важно отметить, что многие авторы указывают на противоречивость результатов исследований степени реалистичности восприятия информации и понимания социальных ситуаций депрессивными детьми и подростками.

Оценивалась также способность депрессивных детей и подростков принимать решения. Оказалось, что по сравнению с депрессивными взрослыми подростки с депрессией испытывают меньше трудностей в принятии решений. Но их решения чаще, чем у взрослых, были неоптимальными и неблагоприятными для них самих: подростки не использовали возможные ресурсы в ситуации принятия решения и часто были импульсивными [Corwin et al., 1990; Beats et al., 1996; Elliott et al., 1996, 1997]. Однако исследователи считают, что на такой способ принятия решений у депрессивных подростков оказывают влияние общие когнитивные нарушения, влияющие, в свою очередь, на способность обработки социальной информации. Для депрессивных подростков также характерны стратегии уклонения от принятия решений и избегания каких-либо действий. По мнению исследователей, депрессивные подростки предпочитают стратегию избегания, т.к. оценивают многие ситуации, как неуправляемые, безвыходные или не имеющие положительного исхода [Lefkowitz et al., 1980; McCauley et al., 1988; Weisz et al., 1987].

С точки зрения автора модели SIP К. Dodge, повышенная тревожность при декодировании социальной информации приводит к ее негативной интерпретации (этап 1 и 2), что влияет на определение целей (этап 2), на формирование ответной поведенческой реакции (этап 3) и ее оценку (этап 4). Это влияние можно описать следующим образом: негативная интерпретация ведет к негативному прогнозу, затем к негативной оценке своих реакций и ответных решений, что, в свою очередь, может приводить к поведению избегания. В этих условиях социальные навыки не тренируются и не развиваются. Соответственно, СП детей с тревожными расстройствами будет характеризоваться излишней настороженностью, интерпретацией социальных ситуаций как угрожающих, отрицательной оценкой полученного опыта. Это подтверждается эмпирическими следованиями: тревожные дети, как и тревожные взрослые, воспринимают неоднозначные по знаку сигналы извне как отрицательные или угрожающие, что приводит к негативному прогнозу результатов развития ситуации и своего поведения в ней. Дети с тревожными расстройствами или высоким уровнем тревожности чаще слышат угрозу в речи других людей и интерпретируют различные социальные ситуации, как опасные [Muris et al., 2003; Vasey et al., 1995, 1996], стараются избегать их. Исследование 79 детей

в возрасте 8–10 лет показало, что рост тревоги (в частности, социальной тревоги) связан со стремлением избежать любого взаимодействия с другими людьми, независимо от их поведения и настроения [Eley et al., 2002].

Надо отметить, что большое внимание при исследовании нарушений СП у детей с тревожными расстройствами уделяется изучению детей и подростков именно с социальной тревожностью. Результаты исследований позволяют говорить о том, что нарушения СП у этой категории детей можно рассматривать не только как результат ожидания угрозы от других людей, но и как результат восприятия мира в целом как угрожающего безопасности ребенка. Такие дети чувствуют себя недостаточно подготовленными к тому, чтобы справиться с ситуациями взаимодействия с окружающим миром [Muris et al., 2000; Muris et al., 2000], и поэтому часто выбирают стратегию избегания, которая, как уже отмечалось, тормозит развитие социальных навыков и накопление социального опыта. Ребенок попадает в замкнутый круг: на основе тревоги ребенок воспринимает и интерпретирует ситуации окружающего мира как угрожающие, считает, что не справится с ними, старается их избегать, не получает позитивного опыта успешного разрешения проблем, что по механизму негативного подкрепления увеличивает его тревогу и закрепляет стратегию избегания.

Остается открытым вопрос о том, какова специфика развития СП у детей с различными видами тревожных расстройств. До настоящего времени преимущественно проводились исследования неклинических выборок детей с высоким уровнем тревоги и лишь отдельные исследования клинических групп подростков с социальной фобией.

### **Модель «теория психического» – «theory of mind» (ТоМ) и основанные на ней методы изучения социального познания**

Несомненно, в настоящее время наиболее влиятельной моделью исследования СП стала модель, получившая трудно переводимое на русский язык и, по мнению многих авторов, не слишком удачное название «*теория психического*» – «theory of mind», сокращенно ТоМ, детально разработанная ученым из Центра исследований аутизма в Кэмбридже (Великобритания) S. Baron-Cohen. Термин *theory of mind (ТоМ)* – модель или пред-

ставление о психическом состоянии, также часто употребляют как синоним понятий **mental state attribution** — атрибуция поведения определенному психическому состоянию человека, или **mentalizing** — **ментализация** — способность строить гипотезы относительно психического состояния (эмоций, намерений, представлений и установок других людей).

Если понятие ментализации пришло в исследования СП из психодинамических концепций и, в особенности, благодаря трудам психоаналитика Р. Fonagy по изучению пограничной личностной патологии, то понятие theory of mind, или ТоМ, пришло в клиническую психологию и психиатрию после издания в 1978 г. уже упомянутой нами нашумевшей статьи приматологов D. Primack и G. Woodruff. Авторы статьи попытались доказать способность больших обезьян понимать намерения человека, то есть строить теорию его психического, что стало основанием для вывода об общей природе СП у человека и животных сторонниками эволюционных «био»-моделей.

Для обозначения феномена «считывания» психического состояния (**mindreading**) обезьянами авторы воспользовались философской моделью под названием **«theory-theory»** (теория теорий), описывающей гипотетические механизмы понимания в межличностном общении [Bohl, 2014]. Согласно этой модели, у людей есть скрытая индивидуальная концепция того, как возникают психические состояния и как они управляют поведением.

Еще одна группа объяснительных моделей носит название **«simulation theory»** (теория симуляции). Согласно этим моделям, мы понимаем людей, потому что симулируем их состояние, представляя себя на их месте. Два этих типа моделей СП философ из Тартуского университета, эксперт по вопросам социального познания V. Bohl [2014] объединяет под общим названием «mindreading» или модели «считывания» психического состояния, противопоставляя им **модели интеракционистов** — сторонников ведущей роли взаимодействия между людьми в процессах социального познания. В качестве аргументов последние приводят способность чувствовать, «считывать» психологическое состояние человека животными и маленькими детьми, а также важность контекста интеракции, как основного источника информации. Сторонники подхода «mindreading» возражают на это, что наличие ТоМ является обязательным для

построения полноценной (fullblown) социальной компетентности, которой еще нет у совсем маленьких детей [Ratcliffe, 2007].

В качестве решения этого конфликта V. Bohl и W. van den Bos предлагают выделить в СП процессы **двух уровней** — быстрые симультанные и плохо контролируемые процессы (которые имеют в виду интеракционисты) и более осознанные и поддающиеся регуляции [Bohl, van den Bos, 2012]. Еще один способ решения заключается в выделении двух компонентов ТоМ — **имплицитный** (эмоциональный аспект социальной перцепции, или симультанной переработки социальной информации) и **эксплицитный** (когнитивно-лингвистическая обработка социальной информации).

Позднее была выдвинута гипотеза о том, что способность строить теорию психического является результатом эволюции, в процессе которой получали преимущества те особи, которые были более способны понимать состояния и намерения других особей. Так родилась гипотеза о существовании социального мозга [Brothers, 1990], согласно которой индивиды с развитой способностью к ментализации лучше защищены от опасностей во враждебном окружении и могут достигать больших успехов в социуме. Способность к ментализации, в свою очередь, связывалась с развитием определенных структур головного мозга.

Модель ТоМ пережила два этапа в своем развитии. На первом этапе разработки модели в 1990-е гг. в центре внимания исследователя находился процесс воссоздания образа мыслей другого человека (**mindreading**). Для изучения детей разных возрастов был придуман простой тест, который позволял оценить способность ребенка увидеть ситуацию глазами другого человека. Эта методика получила название «Ложное убеждение» — *«false belief task»*. Ее первый вариант был предложен Н. Wimmer, J. Perner [1983]. Затем аналогичные задачи были использованы в работах S. Baron-Cohen, A. Leslie, U. Frith [1985]. Классический вариант подобной задачи представляет собой моделирование следующей ситуации: ребенку, который выступает в роли наблюдателя, рассказывают о том, что первый человек или кукла (А) в присутствии второго человека или куклы (Б) кладет какой-то предмет в одно место, например, шарик в коробку. А когда второй человек (Б) выходит, первый (А) перекладывает этот предмет в другое место. Ребенка просят назвать, где будет искать спрятанный предмет второй человек (Б), когда вернется.

Как показывают исследования, дети 4–5 лет понимают смысл ситуации, могут отделить себя от персонажа истории, представить, что думает другой человек, и правильно решают эту задачу. S. Baron-Cohen с соавторами [1985] обследовали детей с расстройствами аутистического спектра и сравнили их с детьми из группы нормы. Они пришли к выводу, что дети с аутизмом испытывают трудности в понимании подобных задач.

Но уже в 2000-х гг. S. Baron-Cohen пришел к выводу о недостаточности изучения «холодных когний» для понимания механизмов процесса социального познания и расширил свою модель, добавив к системе «считывания мыслей» «эмпатическую» систему — т.е. способность к пониманию чувств. Им в соответствие были поставлены уже упомянутые выше **имплицитная и эксплицитная ТоМ**: первая основана на симультанной переработке социальной информации, на интуиции и эмоциях; вторая — на когнитивно-лингвистической обработке, связанной с рефлексивными функциями [Frith et al., 1994]. Была также предпринята попытка связать эти способности с определенными нейрокогнитивными механизмами, которые нарушаются у детей с аутизмом и другими отклонениями в развитии.

Отношения между имплицитной и эксплицитной ТоМ (или **эксплицитной и имплицитной ментализацией**) являются предметом многочисленных исследований. Хотя их показатели и оказывались, как правило, положительно связанными между собой, уровень корреляции между ними мог значительно варьировать в зависимости от мотивации испытуемых при выполнении тех или иных заданий. Так, если мотивация при выполнении заданий на эксплицитную ментализацию была не слишком высокой, и испытуемый полагался на автоматический процесс оценки ситуации, то корреляция была более высокой. Напротив, если мотивация способствовала тому, что процесс решения задачи был осознанным и развернутым, — включались рефлексивные функции — то корреляция была низкой [Hahn, Gawronsky, 2015].

На основе модели ТоМ накоплен значительный объем данных относительно генезиса способности понимать намерения других людей. Уровень исследований варьирует от изучения отдельных представлений до построения системы репрезентаций целого ряда психических феноменов, которая включает разли-

чение кажущегося и реального; игры «понарошку»; понимание обмана и др. [Герасимова, Сергиенко, 2005].

Среди методических схем изучения ТоМ центральное место занимают исследования понимания обмана, хотя все чаще звучат критические замечания в адрес заданий на ложные убеждения [Bloom, German, 2000; цит. по: Герасимова, Сергиенко, 2005]. Высказываются сомнения в том, что дети младших возрастов понимают смысл вопросов в экспериментальных заданиях, испытывая лексические сложности в понимании ключевых моментов историй, высказывании собственных суждений и др.

В зарубежной психологии получено большое количество данных о развитии ТоМ в раннем возрасте [см. подробнее: Лебедева, 2006]. Отечественные специалисты описывают составляющие и динамику понимания обмана (и качественные различия в представлениях у детей) в онтогенезе с 3 до 11 лет. Так, в ряде работ [Герасимова, Сергиенко, 2005; Сергиенко, 2009] с использованием оригинального методического обеспечения показана динамика соотношения реальной успешности распознавания обмана и представлений о его возможной успешности, описаны способы распознавания обмана и представления об агентах обмана (обманщиках) у детей разных возрастов.

По мнению авторов, наиболее критичными, и, следовательно, наиболее показательными в развитии теории психического, являются дошкольный и младший школьный возраст, когда происходит интенсивное изменение ее уровневой организации [Лебедева, 2006; Сергиенко, 2009; Wellman et al., 2001], хотя в последнее время появляется все больше работ, доказывающих необходимость и важность исследований СП в подростковом возрасте (см. подробнее раздел 2.4).

Результаты ряда отечественных эмпирических исследований обобщены в схеме, описывающей динамику становления субъекта как носителя «теории психического» с использованием понятий «агент» и «субъект» [Сергиенко с соавт., 2009]. Так, в младшем дошкольном возрасте у детей 3–4 лет собственная теория психического и теория психического Другого разделены слабо (уровень агента). В этом возрасте дети могут понимать последствия взаимодействий в простых ситуациях, но не имеют еще возможности сопоставления ментальных теорий (своей и Другого) и не способны осознанно оказывать влияние на пси-

хические состояния других людей с целью изменить их представления о реальности (например, при обмане).

В старшем дошкольном возрасте в 5–6 лет (уровень наивного субъекта) собственная теория психического становится независимой от ситуации, она отделяется от теории психического Другого. Еще одна линия развития теории психического заключается в постепенном переходе от обобщенных репрезентаций психического к дифференцированной системе ментальных репрезентаций, что связано с базовым когнитивным развитием ребенка: развитием представлений о мире, в том числе и о физическом, в частности представления о постоянстве объекта и понимание принципа сохранения, а также с процессом усвоения социальных норм и правил поведения, «способности к самоинициации» [Сергиенко с соавт., 2009].

В своей вступительной статье редакторы упоминавшейся уже фундаментальной монографии «Социальные когниции и психопатология развития», известные специалисты в области психологии и психопатологии развития K. Sharp, P. Fonagy, I. Goodyer предлагают классификацию *социальных когнитивных конструктов*, которые чаще всего становятся предметом изучения нормы развития СП в разные возрастные периоды. Коротко остановимся на этой классификации, зафиксировав, в каком возрасте чаще всего становятся предметом изучения те или иные конструкты, что, очевидно, связано с их появлением и формированием в эти возрастные периоды [Sharp et al., 2008, p. 7]:

*В раннем детстве (до 2 лет)* в качестве первых проявлений процесса СП обнаруживаются и изучаются такие феномены, как совместное разделенное переживание, понимание лицевой экспрессии, эмпатия и понимание эмоций, проявления поведения привязанности, ранние проявления самосознания в форме способности к самопониманию и саморегуляции.

*В исследованиях детей в возрасте 2–4 лет* новыми конструктами, помимо указанных выше, в рамках которых изучается СП, являются понимание чужих намерений, ложных убеждений, а также моральные представления.

*В исследованиях детей возрасте 4–8 лет* становится возможным изучение таких новообразований, как внутригрупповые отношения, установки и предубеждения, самооценка, я-концепция, каузальная атрибуция, теория психического первого порядка (собственное представление ребенка о том, что

думает герой экспериментальной ситуации о происходящем) и второго порядка (представление ребенка о том, что думает герой экспериментальной ситуации о мнении другого героя эксперимента), ментализация.

*В более старшем возрасте (8–12 лет),* помимо перечисленных выше конструкторов к предмету исследования, как правило, добавляются способность к кооперации и доверию к другим людям.

*Наконец, в возрастном периоде 12–18 лет,* помимо перечисленных выше конструкторов, внимание исследователей привлекают особенности структуры и функционирования автобиографической памяти.

Интересно, что способность к пониманию эмоций у детей 5–9 лет оказалась наиболее важным фактором в становлении просоциального поведения и способности строить отношения со сверстниками, причем даже более важным, чем показатели когнитивного аспекта ТоМ и уровня развития речи [Rosney et al., 2008]. В зарубежных исследованиях изучались семейные и интерперсональные факторы нормативного развития ТоМ и было показано, что на понимание психического состояния других людей влияют условия получения детьми опыта социальных взаимодействий (наличие сиблингов, ролевые игры, семейные беседы, особенности коммуникаций и т.д.) [Calero et al., 2013].

Испанские специалисты в области СП и его нарушений под руководством профессора G. Lahera выделили три типа методик, разработанных для исследований социального познания на основе модели ТоМ [Lahera et al., 2012]:

- классические;
- инновационные;
- направленные на оценку функций, связанных с ТоМ.

К классическим авторы относят: 1) задания на распознавание ложных убеждений первого порядка (first-order false belief tasks) («Салли-Энн тест», Baron-Cohen, et al., 1985); 2) задания на распознавания ложных убеждений второго порядка (second-order false belief tasks) — («продавец мороженого», Sullivan, et al., 1994); 3) методики оценки чувствительности к бестактности, неловким действиям (Faux Pas tests) — (Faux Pas Recognition Test; Baron-Cohen et al., 1999); 4) чтение подтекста сообщения, понимание намеков (tasks of understanding hints) — («Hinting Task», Corcoran, et al., 1995).

К инновационным авторам относят: задания на понимание шуток, метафор, иронии; тесты, направленные на проверку способности различать физическую и психическую реальность, состояние человека в зависимости от того, куда он смотрит, знание слов, описывающих психические состояния и т.д.

К методам оценки функций, связанных с ТоМ, авторы относят: 1) тесты на распознавание эмоций по лицу, среди них наиболее известные — тест «Глаза» («The Reading the Mind in the Eyes Test», Baron-Cohen et al., 1997); 2) тесты на эмпатию [Davis, 1983]; 3) тесты, касающиеся нравственных аспектов и решений; 4) тесты, направленные на оценку атрибутивного стиля [Peterson, Seligman, 1980]; 5) тесты, оценивающие логический стиль социального познания, включая искажения логики.

Sharp, Fonagy, Goodyer [2008] предлагают свою классификацию разных методов исследования социального познания, синтезирующую разные модели:

- методики, направленные на оценку способности к распознаванию эмоций (различные тесты, различающиеся по организации стимульного материала: распознавание эмоций по выражению глаз (The Reading the Mind in the Eyes Test, Baron-Cohen et al., 1997), по выражению лица (Theory of Mind Picture Stories Task, Baron-Cohen et al., 1997), по голосу (Golan et al., 2007) и др.);
- методики, направленные на оценку способности к распознаванию и оценке ментальных состояний человека, т.е. методики, основанные на модели ТоМ (понимание обмана первого и второго порядка, желаний, намерений, шуток);
- методики, направленные на диагностику разных этапов переработки социальной информации (декодирования, интерпретации, прояснения целей, продуцирования и оценки ответа), т.е. основанные на модели SIP (анализ элементов социальных ситуаций по видеозаписи или словесному описанию; ответное время ассоциации на слова-стимулы, нейтральные и несущие социальную угрозу (неудачник, ненависть и др.);
- и, наконец, социально-когнитивные задачи, куда авторы отнесли все методики и приемы, которые не укладываются в три вышеуказанные группы (опросник атрибутивного стиля, самооценка, социальные ролевые игры).

Как видно из обеих попыток классификации, в них отсутствуют какие-либо единые основания и обязательно появляется

«мусорная корзина», куда попадают все методики, связанные с более частными концепциями и моделями, чем ТоМ или SIP.

Диалог между двумя рассмотренными моделями SIP и ТоМ — важная примета нашего времени, когда назрела задача интеграции накопленных эмпирических фактов и их целостной интерпретации. Такой диалог стал возможен в начале XXI в. и продолжается до сих пор [Sharp et al., 2008].

### **Ментализация и эмпатия — общая способность или две разные способности в рамках процесса социального познания?**

*Psychological mindedness* — способность к психологизации, это понятие возникло в рамках психодинамической традиции и относится к общей способности наблюдать и описывать свою внутреннюю психическую жизнь, увязывать внешние и внутренние события. В современном психоанализе для этой способности все чаще используется понятие **ментализации**, развитие которой в процессе онтогенеза стало предметом интенсивных исследований британских ученых. В середине 1990-х гг. Р. Fonagy и М. Target [1996] стали развивать концепцию **рефлексивных функций**, как основанных на ранних процессах ментализации, и исследовать условия, которые могут нарушать или, напротив, способствовать этим процессам. В качестве наиболее важного условия развития способности к ментализации была выделена надежная привязанность. Понятие ментализации стало использоваться фактически как аналог рефлексивных функций, которым предавалась важная роль как в социальной адаптации, так и в способности строить рабочий альянс в процессе психотерапии у взрослых [Ekeblad et al., 2016; Freeman, 2016].

Вместе с тем важно отметить, что рефлексивные функции можно рассматривать как **эксплицитную ментализацию** по аналогии с эксплицитной ТоМ. При этом возможны и автоматизированные процессы ментализации, которые протекают на уровне свернутых операций, а не развернутых осознанных процессов построения репрезентаций психического состояния, когда можно говорить об **имплицитном процессе ментализации**.

Все растущий интерес к эмпатии, как важной составляющей процесса социального познания, в возрастной и клинической психологии связан, прежде всего, с исследованиями антисоциального поведения или, как принято называть антисоциальное

расстройство личности в англоязычной литературе — психопатий. Исследователь из Института психического здоровья США J. Blair (2005) предложил свою модель под названием «концепция эмоциональной эмпатии» — «concept of emotional empathy» для описания механизмов антисоциального поведения у детей и подростков. В отличие от так называемой **когнитивной эмпатии** автор определяет **эмоциональную эмпатию** как эмоциональную реакцию на переживания и обстоятельства других людей. На основе анализа эмпирических данных он приходит к выводу, что, если детей с нарушениями поведения отличают нарушения когнитивной эмпатии или способности к «считыванию мыслей» других людей, то у взрослых с антисоциальным поведением эта способность может быть полностью сохранна, но страдает именно эмоциональная эмпатия — способность к эмоциональному отклику на чужие неприятности и страдания.

Вопрос о том, насколько способность к когнитивной и эмоциональной эмпатии связаны друг с другом и имеют общие механизмы, давно волнует исследователей. В целом, исследования социального познания на основе модели ТоМ и исследования эмпатической способности можно отнести к двум разным направлениям исследований социального познания, основанным на разных методических приемах и разных теоретических моделях.

До последнего времени данные исследований остаются достаточно противоречивыми. Были исследования, показавшие, что существует общая способность к ментализации и эмпатии [Garlick, 2002; Jensen, 1998]

N. Feshach считает, что когнитивный компонент не просто связан с эмпатией, но является ее важной предпосылкой. Способность дифференцировать эмоциональные состояния и взглянуть на ситуацию глазами другого рассматриваются им, как важные предпосылки способности к сопереживанию. Эти три компонента (распознавание эмоций, способность к децентрации и сочувствию), согласно автору, составляют сложную структуру эмпатической способности (Feshach, 1997). M. Davis предлагает еще более сложный конструкт, включающий способность к фантазированию, децентрации (perspective taking), эмпатической заботе и склонности к сильным эмоциям при наблюдении чужих страданий (эмпатический дистресс) [Davis, 1996]. Л.П. Стрелкова включает в структуру эмпатии действенный отклик на чужие страдания, которые следуют за сопереживанием (по-

ниманием чувств другого и эмоциональным откликом на них) и сочувствием (переживанием других чувств, близких к состраданию) [Стрелкова, 1987]. Сопереживание и сочувствие предложила различать Т.П. Гаврилова [1974]. Сопереживание предполагает идентификацию и «заражение» чувствами другого человека, а сочувствие может иметь другой эмоциональный профиль и служит толчком к действиям по оказанию помощи. Развитие взглядов на структуру эмпатической способности подробно освещены в обзорах [Карягина, 2014; Басова, 2012 и др.]. В большинстве из них способность к ментализации — реконструкции чувств и мыслей другого, и способность к эмпатии — сопереживанию и сочувствию другому, рассматриваются как тесно связанные между собой и включаются в виде составляющих в разные модели (общий конструкт эмпатии).

Итак, во многих подходах, например, в известной модели М. Дэвиса, в структуре эмпатии выделяются когнитивный и эмоциональный компоненты — способность к ментализации и к эмпатической заботе, при этом они тестируются в рамках одного опросника, т.е. рассматриваются как связанные между собой [Davis, 1996]. Однако последнее масштабное исследование на большой выборке взрослых испытуемых и с тщательно продуманным методическим дизайном убедительно подкрепляет другую позицию [Kanske et al., 2016]. Группа исследователей во главе с Ph. Kanske — ученым из Института антропологии и эволюционной психологии им. Макса Планка (Германия) — задалась вопросом, который вместе с ответом на него дал название фундаментальной статье: «Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition» [Kanske et al., 2016].

Данные, полученные путем сложной математической обработки свидетельствовали, что обе функции — ментализация и эмпатия — не зависят друг от друга, причем как на поведенческом, так и на нейрональном уровне, т.е. они преимущественно связаны с разными системами головного мозга. Все это свидетельствует против гипотезы о существовании общей способности к социальному пониманию. Более того, результаты динамического моделирования свидетельствуют, что в крайне эмоционально напряженных ситуациях эмпатическая забота может подавлять активность, связанную с процессами ментализации, и ухудшать результаты в соответствующих заданиях.

Столь явные противоречия в данных и позициях разных ученых требуют дальнейших исследований, направленных на прояснение связи между способностями к ментализации и эмпатии.

### Модели социального интеллекта

**Социальный интеллект** — это система навыков, которые люди развивают и используют для того, чтобы понимать других людей и эффективно взаимодействовать с ними. Его также определяют как способность строить репрезентации об отношениях между собой и другими людьми и гибко их использовать как основу для поведения с другими людьми, включая в них восприятие, интерпретацию и порождение ответных реакций на эмоции и поведенческие акты других людей. В последние десятилетия, в связи с эмпирическими данными о высокой значимости понимания эмоций для психического здоровья и компетентного социального поведения, приобрел популярность еще один конструкт, который можно рассматривать как часть социального интеллекта в широком смысле: **эмоциональный интеллект**, под которым понимается способность к распознаванию эмоций, пониманию эмоций у себя и других, а также к управлению ими [Salovey, Mayer, 1990].

В современной зарубежной психологической литературе термин «социальный интеллект» используется сравнительно редко, а наиболее употребительным стал термин «social cognition» (социальное познание).

Как мы уже упоминали в начале главы, широкое распространение термина «social cognition» было связано, прежде всего, с доминированием когнитивной парадигмы начиная с 1970-х гг. Введенный еще Э. Торндайком термин «**социальный интеллект**», начиная с 1980 гг. постепенно вытесняется новым термином. В отечественной литературе термин «социальный интеллект» используется достаточно широко [Березина, 2007; Исаев, Березина, 2007; Тихомирова, Ушаков, 2009 и др.], а предмет исследования при этом практически идентичен содержанию понятия «социальное познание».

Под общим термином «**социальный интеллект**», начиная с 1960–1970 гг. разрабатывались модели с различным толкованием сути понятия и структуры феномена. Так, в **многофактор-**

**ной модели** Дж. Гилфорда к социальному интеллекту относится около 30 факторов из 120, составляющих структуру общего интеллекта (в терминах модели — способности к пониманию поведения, к продуктивному мышлению в области поведения, к оценке поведения и др.) [Гилфорд, 1965]. Г. Гарднер в рамках **теории множественного интеллекта** выделяет семь типов, среди которых — внутриличностный (доступ к осознанию своих чувств) и межличностный (умение замечать и понимать различия между окружающими — настроение, намерения) соответствуют понятию социального интеллекта [Гарднер, 2007]. Р. Стернберг в **триархической модели** успешного интеллекта описывает три области: компонентную (мыслительные процессы, лежащие в основе решения задач), практическую (способность перерабатывать новую информацию с последующей автоматизацией знаний и навыков) и контекстную, которая проявляется в жизни при решении каждодневных проблем и при общении с окружающими и также соотносится с понятием социального интеллекта [Стернберг, 2002].

Оригинальная **структурно-динамическая модель** социального интеллекта развивается в отечественной психологии Д.В. Ушаковым [2003, 2004]. На основе анализа имеющихся моделей и методологических и методических сложностей изучения социального интеллекта автор предлагает структуру из следующих компонентов: 1) комплекса когнитивных функций (исполнительные функции, рабочая память, воображение и др.), 2) потенциала формирования, 3) фактора средовых влияний [Тихомирова, Ушаков, 2009]. Инновационная идея подхода заключается в подчеркивании значимости динамического аспекта. Суть этой идеи в том, что структура интеллекта человека «...не представляет собой инварианта, а является результатом сил, действующих на формирование интеллекта на протяжении всего жизненного пути человека» [Ушаков, 2004, с. 22]. Комплекс когнитивных функций — это ряд когнитивных факторов разного уровня, определяющих успешность решения каких-либо задач. Большинство моделей интеллекта исчерпываются описанием этого комплекса, однако в модели В.Д. Ушакова пересечение когнитивных факторов является лишь одним из компонентов интеллекта, наравне с комплексом средовых влияний и потенциалом формирования (отражающим вклад в развитие той или иной способности).

Ряд эмпирических исследований позволил автору получить доказательства того, что к социальному интеллекту относятся те же закономерности, что и к общему (т.е., что к нему могут быть применены понятия потенциала формирования, когнитивного пересечения функций и средового распределения). Оригинальные исследования включали разработку специальных тестовых заданий [Тихомирова, Ушаков, 2009] для учащихся старших и младших классов, основанных на одинаковых принципах. Были выделены три основные сферы приложения социального интеллекта школьников — отношения с учителями, сверстниками и родителями, и для каждой сферы отобраны несколько ситуаций и описаны несколько способов действия в них, из которых нужно выбрать наиболее адекватный, согласно экспертной оценке. Сумма полученных баллов позволяет оценить социальный интеллект подростка, как способность принимать зрелые и адекватные решения в сложных социальных ситуациях. Эти исследования, а также исследования интеллектуально одаренных и социально одаренных (проявляющих лидерские способности) подростков [Люсин, Ушаков, 2009] позволили обосновать правомерность определения социального интеллекта с позиций структурно-динамической теории и сформулировать структуру и факторы социального интеллекта, который определяется:

- потенциалом формирования, ответственным за генеральный фактор, который проявляется, в том числе, и в уровне общего интеллекта;
- рядом личностных, в первую очередь, эмоциональных особенностей, привлекающих силы человека к общению с другими людьми и их познанию;
- средовыми факторами — т.е. тем, в какие сферы (предметные или касающиеся взаимодействия с людьми) прикладывались основные силы.

В модели социального интеллекта Д.В. Ушакова обращает на себя внимание второй блок факторов (привлекающих человека к общению, к познанию другого человека), который, как нам представляется, в свою очередь, определяет направленность на другого человека или мотивацию социального познания. В проанализированных выше моделях изучения социального познания мотивационному компоненту не уделяется достаточно внимания, хотя интенциональность и интерсубъективность социальных когниций подчеркивают также другие авторитетные ис-

следователи социального познания, цитированные выше. Так, K. Sharp, P. Fonagy, I. Goodyer [2008] указывают, что именно **интерсубъективность** является отличительной чертой социального познания, которая недостаточно учитывается современными учеными. Известный специалист в области эволюционной психологии и биологии М. Tomasello [2010, 2014] подчеркивает, что направленность на другого человека и возникающее в процессе онтогенеза понимание его как интенционального подобного себе активного субъекта является специфической для человека характеристикой процесса социального познания. Эта характеристика определила уникальный для людей путь развития через интериоризацию культурных средств, их способность к кооперации и преимуществу в процессе эволюции.

В отечественной психологии особое место занимают исследования нарушений социального интеллекта у больных шизофренией, выполненные в 1980-е гг. в лаборатории патопсихологии Центра психического здоровья РАМН под руководством Ю.Ф. Полякова [Критская с соавт., 1991; Хломов, 1984; Курек, 1985; Щербакова с соавт., 1982] и на кафедре пато- и нейропсихологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова под руководством Б.В. Зейгарник [Зейгарник, Холмогорова, 1986; Зейгарник с соавт., 1989; Холмогорова, 1983]. В них еще не употреблялся термин «социальный интеллект», но было показано, что нарушения мышления при шизофрении тесно связаны с **нарушением коммуникативной направленности мышления** — направленности на понимание другого человека, что предполагает способность децентрироваться — сменить свою эгоцентрическую позицию и представить себя на месте другого человека.

Дальнейшее продолжение эти исследования получили в недавних работах, где термины **социальный интеллект** и **социальное познание** уже присутствуют и определяют предмет изучения. Так, в диссертационном исследовании О.В. Рычковой [2014] было показано, что именно нарушения социальной мотивации и направленности на другого человека в форме социальной ангедонии опосредуют другие дефициты процесса СП у больных шизофренией. В основу ее работы положена модель социального интеллекта, включающая четыре компонента: мотивационный, операциональный, регуляторный и поведенческий [Рычкова, 2014; Рычкова, Холмогорова, 2014]. Было по-

казано, что высокий уровень социальной ангедонии (мотивационный компонент) предопределяет степень выраженности нарушений других компонентов социального интеллекта (операционального, регуляторно-динамического, поведенческого). В исследовании А.Б. Холмогоровой и К.Ю. Минаковой [2014] также было показано, что важным предиктором нарушения когнитивной эмпатии в форме неспособности встать на позицию другого человека у больных шизофренией являются нарушения мотивации общения в форме социальной ангедонии (избегания и отсутствия удовольствия от процесса общения).

В заключение представим в виде таблицы (см. табл. 1.1.) систему основных понятий и различий в рамках наиболее влиятельных направлений и связанных с ними традиций изучения СП, которые во многом накладываются друг на друга, тем самым создавая определенную путаницу. На наш взгляд, к таким наиболее влиятельным относятся три направления исследований: 1) на основе модели ТоМ; 2) опирающиеся на понятие «ментализация»; 3) ставящие во главу угла понятие «эмпатия».

Из табл. 1.1 видно, что феномены процесса СП, которые исследователи пытаются встроить в качестве составляющих в свои модели, повторяются и пересекаются в этих моделях, что делает их соотнесение между собой довольно сложным. Современные концепции эмпатии стремятся охватить и дифференцировать не только собственно эмоциональные аспекты СП (сопереживание как эмоциональное вчувствование, т.е. разделение чувств другого, с одной стороны, и сочувствие, т.е. не просто эмоциональный отклик, а стремление помочь — с другой), но и когнитивные ее аспекты (когнитивная эмпатия, подразумевающая способность к децентрации или смене позиции). Тем не менее, как было показано выше, общность способностей к вчувствованию и к ментализации сейчас подвергается сомнению в ряде теоретических гипотез и эмпирических исследований. *Потребность в разведении эмоциональной и когнитивной сторон СП*

Таблица 1.1. Основные модели изучения процессов социального познания

Эмпатия		ТоМ		Ментализация	
Эмоциональная		Когнитивная	ИмPLICITная	ЭКСПЛИЦИТная	ИмPLICITная
Сочувствие	Сопереживание	Ментализация	Симультанная	Рефлексивные функции	Симультанная

*приводит к тому, что в исследованиях все чаще используются термины «эмпатия» и «ментализация», как дополняющие друг друга. В дальнейшем при описании планирования и результатов эмпирических исследований в 3–4 главах мы также будем опираться на них.*

На основе проведенного анализа можно сделать ряд выводов, задающих перспективы дальнейшим исследованиям социального познания и его нарушений в онтогенезе.

## **Выводы**

- К наиболее влиятельным моделям при изучении СП относится «теория психического» (ТоМ). Она пользуется широким признанием, в процессе ее разработки были выделены разные виды ТоМ: эксплицитная и имплицитная.
- Исследования СП в онтогенезе направлены на анализ феноменов и конструктов, отражающих разные этапы в развитии СП — от восприятия лицевой экспрессии в раннем возрасте до автобиографической памяти в подростковом и юношеском.
- Существующие классификации методик исследования СП основаны на выделении разных его аспектов и компонентов (восприятие лицевой экспрессии, ТоМ, разные этапы переработки информации, атрибутивный стиль и т. д.). Наиболее слабым звеном рассмотренных моделей и основанных на них методов является недостаточный учет мотивационной составляющей СП, важность которой обосновывается в ряде исследований отечественных специалистов.
- Существуют значительные расхождения в позициях ученых относительно связи между ментализацией и эмпатией. Современные модели эмпатии также включают много компонентов, в частности, когнитивную и эмоциональную эмпатию, что может приводить к определенной путанице. Все более распространенным в современных исследованиях становится употребление терминов ментализация и эмпатия, как дополняющих друг друга и описывающих разные стороны СП.

## Библиография

- Басова А.Г.* Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 254–256.
- Березина О.Н.* Роль социального интеллекта в формировании нарушения поведения умственно отсталых подростков с девиантным поведением // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. 2007. № 16 (40).
- Величковский Б.М.* Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982. 336 с.
- Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2-х т. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.
- Воликова С.В., Авакян Т.В.* Симптомы депрессии и социальной тревоги у детей-сирот, воспитанников интернатных учреждений // Психическое здоровье. 2014. № 11. С. 56–61.
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.3 / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 133–163.
- Выготский Л.С.* Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 105–111.
- Гаврилова Т.П.* Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 5. С. 107–114.
- Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
- Герасимова А.С., Сергиенко Е.А.* Понимание обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 1. С. 56–70.
- Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта. М.: Прогресс, 1965. 14 с.
- Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б.* Нарушения саморегуляции познавательной деятельности у больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1986. № 12. С. 1813–1818.
- Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.Ю.* Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 2. № 2. С. 122–131.
- Исаев Д.Н., Березина О.Н.* Девиантные подростки и социальный интеллект // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения». 23–25 окт., 2007. С. 25–26.

- Карягина Т.Д.* Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2014. 35 с.
- Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф.* Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. М.: Издательство Московского университета, 1991. 256 с.
- Курек Н.С.* Исследование эмоциональной сферы больных шизофренией (на модели распознавания эмоций по невербальной экспрессии) // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1985. № 2. С. 70–75.
- Лебедева Е.И.* Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: Институт Психологии РАН, 2006. 24 с.
- Люсин Д.В., Ушаков Д.В. (ред.)* Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
- Люсин Д.В., Ушаков Д.В. (ред.)* Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям. М.: ИП, 2009. 350 с.
- Пуговкина О.Д.* Нарушения социальных когниций у больных с расстройствами аффективного спектра // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 80–97.
- Рычкова О.В.* Нарушения социального интеллекта у больных шизофренией. Дисс. ... докт. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2014. 421 с.
- Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* О мозговых основах социального познания, поведения и психической патологии: концепция «социальный мозг» — «за» и «против» // Вопросы психологии. 2012. № 5. С. 110–124.
- Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* 2014 Основные теоретические подходы к исследованию нарушений социального познания при шизофрении: современный статус и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 30–43.
- Сергиенко Е.А.* Модель психического и теория Ж. Пиаже // Психологические исследования: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс]. 2009. № 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.10.2016)
- Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 416 с.
- Стрелкова Л.П.* Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: АПН СССР, НИИ дошк. воспитания, 1987. 24 с.
- Стернберг Р.* Практический интеллект. СПб., 2002. 272 с.

- Тихомирова Т.Н., Ушаков Д.В.* Измерение социального интеллекта у школьников // в сб.: Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям: сб. ст. / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИП, 2009. С. 332–349.
- Ушаков Д.В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003. 259 с.
- Ушаков Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // в кн. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–28.
- Хломов Д.Н.* Особенности восприятия межличностных взаимодействий больными шизофренией: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1984. 21 с.
- Холмогорова А.Б.* Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1983. 17 с.
- Холмогорова А.Б.* Обострение борьбы парадигм в науках о психическом здоровье: в поисках выхода // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. № 4. С. 51–61.
- Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К.* Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108–118.
- Холмогорова А.Б., Минакова К.Ю.* Социальная ангедония, депрессия и социальный интеллект у больных шизофренией: существует ли связь? // Психическое здоровье. 2014. № 12. С. 52–59.
- Щербакова Н.П., Хломов Д.Н., Елигулашвили Е.И.* Изменение перцептивных компонентов общения при шизофрении // Экспериментально-психологические исследования патологии психической деятельности при шизофрении. М. 1982. С. 45–57.
- Abramson L.* (Ed.) *Social Cognition and Clinical Psychology: A Synthesis.* New York: The Guilford Press. 1988.
- Astington J.W., Jenkins J.M.* Theory of mind development and social understanding // *Cognition and Emotions.* 1995. Vol. 9. P. 151–165.
- Baron-Cohen S., Jolliffe T., Mortimore C., Robertson M.* Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 1997. Vol. 38. P. 813–822.
- Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U.* Does the autistic child have a 'theory of mind' // *Cognition.* 1985. Vol. 21. P. 37–46.

- Baron-Cohen S., O'Riordan M., Jones R., Stone V.E., Plaisted K.A.* New test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1999. Vol. 29. P. 407–418.
- Beats B.C., Sahakian B.J., Levy R.* Cognitive performance in tests sensitive to frontal lobe dysfunction in the elderly depressed // *Psychological Medicine*. 1996. Vol. 26. P. 591–603.
- Bohl V.* We read minds to shape relationships // *Philosophical Psychology*. 2014. Vol. 3. P. 347–351.
- Bohl V., van den Bos W.* Toward an integrative account of social cognition: marrying theory of mind and interactionism to study the interplay of Type 1 and Type 2 processes // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2012. Vol. 6. P. 274–284.
- Brothers L.* The social brain: A project for integrating primate behaviour and neurophysiology in a new domain // *Concepts Neuroscience*. 1990. Vol. 1. P. 227–251.
- Calero C.L., Salles A., Semelman M., Sigman M.* Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6- to 8-years old children // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2013. Vol. 7. P. 281–290.
- Carlston D. (ed.)* The Oxford Handbook of Social Cognition. Oxford: Oxford Library of Psychology, 2013. P. 3–15.
- Corcoran R., Mercer G., Frith C.D.* Schizophrenia, symptomatology and social inference: Investigating 'theory of mind' in people with schizophrenia // *Schizophrenia Research*. 1995. Vol. 17. P. 5–13.
- Corwin J., Peselow E., Feenan K., Rotrosen J., Fieve R.* Disorders of decision in affective disease: an effect of adrenergic dysfunction? // *Biological Psychiatry*. 1990. Vol. 27. P. 813–833.
- Cutting A.L., Dunn J.* Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelation // *Child Development*. 1999. Vol. 70. P. 853–865.
- Davis M.* Empathy: a social psychological approach // M. Davis. Boulder: Westview Press, 1996. 44 p.
- Davis M.H.* Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44. P. 113–126.
- Dodge K.A.* A Social Information-Processing model of social competence in children / In M. Perlmutter (Ed.). *The Minnesota Symposium on Child Psychology*. Hillsdale, NJ: ERIBAUM, 1986. Vol. 18. P. 77–125.
- Dorris L., Espie C.A., Knott F., Salt J.* Mind-reading difficulties in the siblings of peoples with Asperger's syndrome: evidence for a genetic influence in the abnormal development of a specific cognitive do-

- main // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004. Vol. 45. P. 412–418.
- Dunn J., Brown J., Bearsdall L.* Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions // *Developmental Psychology*. 1991. Vol. 27. P. 448–455.
- Ekeblad A., Falkenström F., Holmqvist R.* Reflective Functioning as Predictor of Working Alliance and Outcome in the Treatment of Depression // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2016. Vol. 84(1). P. 67–78.
- Eley T.C., Stirling L., Ehlers A., Clark D.M.* Attentional biases and childhood anxiety: a pilot study // Presented at the British Psychological Society Developmental Section Annual Conference, University of Sussex, 2002.
- Elliott R., Baker S.C., Rogers R.D.* Prefrontal dysfunction in depressed patients performing a complex planning task: a study using positron emission tomography // *Psychological Medicine*. 1997. Vol. 27. P.931–942.
- Elliott R., Sahakian B.J., McKay A.P., Herrod J.J., Robbins T.W., Paykel E.S.* Neuropsychological impairment in unipolar depression: the influence of perceived failure on subsequent performance // *Psychological Medicine*. 1996. Vol. 26. P.975–989.
- Ensink K., Mayes L.* The Development of Mentalisation in Children From a Theory of Mind Perspective, *Psychoanalytic Inquiry // A Topical Journal for Mental Health Professionals*. 2010. Vol. 30(4). P.301–337.
- Feshach N.D.* Empathy: the formative years. Implications for clinical practice. *Empathy Reconsidered. New Directions in Psychotherapy*. P. 33–59. Edited by A.C. Bozarth and L.S. Greenberg. EPA, 1997.
- Flavell J.H., Miller P.H.* Social cognition // In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn, R.S. Siegler (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language (5th ed)*. New York: Wiley, 1998. P. 851–898.
- Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A.* *Cognitive development (2<sup>nd</sup> ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1993.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M.* *Affect regulation, mentalization, and the development of self*. New York: Other Press, 2002.
- Fonagy P., Steele H., Moran G., Steele M., Higgitt A.* The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment // *Infant Mental Health Journal*. 1991. Vol. 12. P. 201–218.
- Freeman C.* What is Mentalizing? An Overview // *British Journal of Psychotherapy*. 2016. Vol. 32. № 2. P.189–201.

- Frith U., Happe F., Siddons F.* Autism and theory of mind in everyday life // *Social Development*. 1994. Vol. 3. P. 108–124.
- Gardner H.* Multiple intelligences. New York: Basic Books, 1993.
- Golan O., Baron-Cohen S., Hill J. J., Rutherford M.D.* The 'Reading the Mind in the Voice' Test-Revised: A Study of Complex Emotion Recognition in Adults with and Without Autism Spectrum Conditions // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2007. Vol. 37. P. 1096–1106.
- Garlick D.* Understanding the nature of the general factor of intelligence: the role of individual differences in neural plasticity as an explanatory mechanism // *Psychological Review*. 2002. Vol. 109(1). P. 116–136.
- Guilford J.P.* The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.
- Hahn A., Gawronski B.* Implicit Social Cognition // *The international encyclopedia of the social and behavioral sciences* / Edited by J.D. Wright. Elsevier, 2015. P. 714–720.
- Hamilton D., Carlston D.* The Emergence of Social Cognition // *The Oxford Handbook of Social Cognition* / Edited by D. Carlston / Oxford: Oxford Library of Psychology, 2013. P. 16–32.
- Hammen C., Zupan B.A.* Self-schema, depression, and the processing of personal information in children // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1984. Vol. 37. P. 598–608.
- Hansenne M.* Emotional intelligence and personality in major depression: Trait versus state effects // *Psychiatry Research*. 2007. Vol. 1. P. 63–68.
- Hastie R., Carlston D.* Theoretical issues in person memory // *Person memory* / R. Hastie et al. (Eds.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1980. P. 1–53.
- Hayes C.* Mesmerising mirror neurons // *Neuro Image*. 2010. Vol. 51. P. 789–791.
- Holmes H., Black C., Miller S.* A cross-talk comparison of false belief understanding in a Head Start population // *Journal of experimental Child Psychology*. 1996. Vol. 63. P. 263–285.
- Hughes C., Cutting A.L.* Nature, nurture, and individual differences in early understanding of mind // *Psychological Science*. 1999. Vol. 10. P. 429–432.
- Hughes C., Jaffee S.R., Happe F., Taylor A., Caspi A., Moffitt T.E.* Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? // *Child Development*. 2005. Vol. 76. P. 356–370.
- Jensen A.* The G Factor: The Science of Mental Ability. Westport, CT: Greenwood Publishing; 1998.

- Kanske P., Bockler A., Trautwein F.M., Parianen-Lesemann F.H., Singer T.* Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2016. № 11. P. 1383–1392.
- Kaslow N.J., Rehm L.P., Siegel A.W.* Social-cognitive and cognitive correlates of depression in children // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1984. Vol. 12. P. 605–620.
- Kavanagh D.* Recent developments in EE and schizophrenia // *Br. J. Psychiatry*. 1992. Vol. 160. P. 601–620.
- Kyte Z.A., Goodyer I.M., Sahakian B.J.* Selected executive skills in adolescents with recent first episode major depression // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2005. Vol. 46. P. 995–1005.
- Lahera G., Garcia-Ramos P., Ruiz-Murugarren S.* *Social Cognition in Bipolar Disorder*, New York: Nova Science Pub Inc., 2012.
- Leff J., Wig N., Bedi H., Menon D., Kuipers L., Korten A., Ernberg J., Day R., Sartorius N., Jablensky A.* Relatives' Expressed Emotions and the course of schizophrenia in Chandigarh. A two-year follow-up of first-contact sample // *Br. J. Psychiatry*. 1990. Vol. 156. P. 351–356
- Lefkowitz M.M., Tesiny E.P., Gordon N.H.* Childhood depression, family income and locus of control // *Journal of Nervous and Mental Diseases*. 1980. Vol.168. P. 732–735.
- McCauley E., Mitchell J.R., Burke P., Moss S.* Cognitive attributes of depression in children and adolescents // *Journal of Consulting Clinical Psychology*. 1988. Vol. 56. P. 903–908.
- McGinn L., Newman M.* Status update on social anxiety disorder // *International Journal of Cognitive Therapy*. 2013. Vol. 6. P. 88–113.
- Meins E.* *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press, 1997.
- Mize J., Pettit G.S.* Social information-processing and the development of conduct problems in children and adolescents: Looking beneath the surface // *Social cognition and developmental psychopathology / C. Sharp, P. Fonagy, & I. Goodyer (Eds.)*. 2008. P. 139–172.
- Muris P., Kindt M., Bogels S. Marckelbach H. Gadet B., Moulart V.* Anxiety and threat perception abnormalities in normal children // *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2000. Vol. 22. P. 183–199.
- Muris P., Luermans J., Merckelbach H., Mayer B.* 'Danger is lurking everywhere': the relation between anxiety and threat perception abnormalities in normal children // *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 2000. Vol. 31. P. 123–136.

- Muris P., Rapee R., Meesters C, Shouten, E., Geers M.* Threat perception abnormalities in children: the role of anxiety disorders symptoms, chronic anxiety, and state anxiety // *Journal of Anxiety Disorders*. 2003. Vol. 17. P. 271–287.
- Ostrom T.M.* The sovereignty of social cognition // *Handbook of social cognition* / R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.). Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1984. Vol. 1. P. 1–38.
- Ozonoff S., Rogers S.J., Farnham J.M., Pennington B.F.* Can standard measures identify subclinical markers of autism? // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1993. Vol. 23. P. 429–441.
- Perner J., Lang B.* Development of Theory of mind and executive control // *Trends in Cognitive Sciences*. 1999. Vol. 3. P. 337–344.
- Perner J., Ruffman T., Leekam S.R.* Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs // *Child Development*. 1994. Vol. 65. P. 1228–1238.
- Peterson C., Seligman M.E.* The Attributional Style Questionnaire. Helplessness and attributional style in depression // Paper presented at the Heidelberg Symposium on the Development of Metacognition, July 15, 1980.
- Premack D., Woodruff G.* Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavioural and Brain Sciences*. 1978. Vol. 1. P. 515–526.
- Ratcliffe M.* Rethinking Commonsense Psychology: A Critique of Folk Psychology, Theory of Mind and Simulation / Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.
- Repacholi B., Slaughter V.* (Eds.) Individual differences in theory of mind. New York: Psychology Press, 2003.
- Rizzolatti G., Craighero L.* The Mirror-Neuron System // *Annual Review of Neuroscience*. 2004. Vol. 27. P. 169–192.
- Rosney M., Harris P., Pons F.* Emotion understanding and developmental psychopathology in young children // *Social cognition and developmental psychopathology* / Sharp K., Fonagy P., Goodyer I. (Eds.). New York: Oxford University Press, 2008. P. 343–385.
- Salovey P., Mayer J.D.* Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. Vol. 9. P. 185–211.
- Sankararaman S., Mallick S., Dannemann M., Prüfer K., Kelso J., Pääbo S., Patterson N., Reich D.* The genomic landscape of Neanderthal ancestry in present-day humans // *Nature*. 2014. Vol. 20. P. 354–357.
- Shaked M., Gmliel I., Yirmiya N.* Theory of mind in young siblings of children with autism // *Autism*. 2006. Vol. 10. P. 173–187.
- Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.M.* Imaging your child's mind: psychosocial adjustment and mother's ability to predict their children's at-

- tributional response styles // *British Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 24. P. 197–214.
- Sharp K., Fonagy P., Goodyer I. (Eds.)* Social cognition and developmental psychopathology. New York: Oxford University Press. 2008.
- Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* Introduction // *Social cognition and developmental psychopathology* / Sharp K., Fonagy P., Goodyer I. Introduction (Eds.). New York: Oxford University Press, 2008. P. 1–28.
- Suddendorf T., Fletcher-Flinn C.M.* Theory of mind and the origins of divergent thinking // *Journal of Creative Behaviour*. 1997. Vol. 31. P. 169–79.
- Sullivan K., Zaitchik D., Tager-Flusberg H.* Preschoolers can attribute second order belief // *Developmental Psychology*. 1994. Vol. 30. P. 395–402.
- Sutton J.* ToM goes to school: social cognition and social values in bullying // *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* / B. Repacholi, V. Slaughter (Eds.) New York: Psychology Press. 2003. P. 99–120.
- Target M., Fonagy P.* Playing with reality: II. The development of psychic reality from a theoretical perspective // *Int. J. Psychoanal.* 1996. Vol. 77. P. 459–479.
- Taylor M., Carlson S.M.* The relation between individual differences in fantasy and theory of mind // *Child Development*. 1997. Vol. 68. P. 436–455.
- Tomasello M.* *The Cultural Origins of Human Cognition*. 2010.
- Tomasello M.* *A Natural History of Human Thinking*. Harvard University Press. 2014.
- Vasey M.W., Daleiden E.X., Williams L.L., Brown L.M.* Biased attention in childhood anxiety disorders: a preliminary study // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1995. Vol. 23. P. 267–279.
- Vasey M.W., El-Hag N., Daleiden E.L.* Anxiety and the processing of emotionally threatening stimuli: distinctive patterns of selective attention among high- and low-test-anxious children // *Child Development*. 1996. Vol. 67. P. 173–185.
- Wegner D.M., Vallacher R.R.* *Implicit psychology: An introduction to social cognition*. New York: Oxford University Press, 1977.
- Weisz J.R., Weiss B., Wasserman A.A., Rintoul B.* Control related beliefs and depression among clinic-referred children and adolescents // *Journal of Abnormal Psychology*. 1987. Vol. 96. P. 58–63.
- Wellman H.M., Cross D., Watson J.* Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false-belief // *Child Development*. 2001. Vol. 72. P. 655–684.

- Wilde-Astington J.* Sometimes necessary, never sufficient: false-belief understanding and social competence // Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development / B. Repacholi, V. Slaughter (Eds.) New York: Psychology Press, 2003. P. 13–38.
- Wimmer H., Perner J.* Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. // *Cognition*. 1983. Vol. 13. P. 103–128.
- Wyer R. S., Srull T. K. (Eds.)* Handbook of social cognition, 2nd edition. Hillsdale. NJ: Erlbaum, 1994.
- Zupan B.A., Hammen C., Jaenicke C.* The effects of current mood and prior depressive history on self-schematic processing in children // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1987. Vol. 43. P. 149–158.

## ГЛАВА 2

# РОЛЬ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО В РАЗРАБОТКЕ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ И ПРОВЕДЕНИИ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*А.Б. Холмогорова*

### **2.1. Кризис в науках о психическом здоровье: в поисках выхода**

#### **Новый методологический кризис в психологии и психиатрии: в чем выход?**

Как уже отмечалось в главе 1, проблемы и трудности в исследованиях СП во многом определяются общим методологическим кризисом в психологии и психиатрии. Наука XXI в., вооруженная новыми техническими средствами исследования головного мозга, не выдержала очередного искушения надеждой обнаружить секреты психики в ее биологическом субстрате. Биологический редукционизм поистине захлестнул современную психологию и психиатрию, превратившись в методологическую основу бурно развивающихся нейронаук, готовых поглотить основные финансовые вложения, а вместе с ними и все иначе ориентированные исследования.

Изучение текущей информации о наиболее масштабном современном проекте Института психического здоровья (NIMH) США, направленном на поиск оснований для новой классификации психических расстройств и получившем известность под аббревиатурой RDoC (Research Domain Criteria — критерии исследовательских доменов) свидетельствует о том, что центральная задача этого щедро финансируемого проекта — найти био-

логические корреляты в виде различных нейроцепей для самых сложных психических процессов, таких, как рефлексия, ментализация, метакогниции (<http://www.nimh.nih.gov/research-priorities/rdoc/development-and-definitions-of-the-rdoc-domains-and-constructs.shtml>).

Справедливости ради надо сказать, что критика такой ориентации управления современной наукой также носит масштабный характер. Одна из последних дискуссий развернулась на страницах журнала Всемирной психиатрической ассоциации в 2014 г. в связи с публикацией статьи эксперта NIMH Брюса Катберта, раскрывающей направленность и основания проекта RDoC. В частности, в ней отмечается: «Сравнительные исследования косвенным образом ослабили точку зрения об исключительности человеческого вида, которая заключалась в обособленности психики и головного мозга, а также продемонстрировали данные о сохранности генов, нейротрансмиттеров и поведенческих функций на протяжении эволюции, которые имеются не только у грызунов и приматов, но и среди таких лабораторных животных, как дрозофилы и данио» [Catbert, 2014]. Общность с данио и дрозофилами сама по себе не связана ни с чем негативным или оскорбительным для человека, но насколько полезен такой подход для понимания проблем человеческой психологии и психической патологии? Сомнения по этому поводу выразили многие известные эксперты — участники дискуссии, некоторые высказывания которых приведены ниже [см. подробнее: Холмогорова, 2014].

Так, американский эксперт Джером Вейкфилд особо подчеркивает фактическое вынесение за скобки проблемы сознания человека в анализируемом проекте: «Недостаточное внимание уделяется центральной роли смысла и опыта субъективного сознания. Даже если исследования показывают, что человеческая исключительность является ошибкой, система смыслов по-прежнему является сложным и уникальным понятием. Тем не менее, в RDoC умалется значение смысла, субъективного опыта и психической репрезентации. Нет, конечно, в RDoC присутствует когнитивный домен, однако, с учетом того, что больший упор делается на нейрональных цепях, это скорее ширма» [Wakefield, 2014]. Автор указывает также на невозможность установления прямой связи между работой нейронных цепей и

системой смыслов, роль которой в психическом здоровье получила веские доказательства.

Другой известный американский психиатр Михаил Филлипс уже в заглавии своей статьи выражает сомнение, что американская психиатрия в будущем сохранит за собой лидирующие позиции при той стратегии исследований, которая диктуется проектом RDoC: «Несмотря на то, что инициатива RDoC интеллектуально привлекательна для нейробиологов, она не совпадает с существующей глобальной траекторией развития психиатрии ... инициатива RDoC — это попытка разработать диагностическую систему с минимально возможным участием специалистов, не относящихся к нейробиологии. Предполагается, что экономические реалии, социальные факторы и культуральные предпочтения подождут, пока нейробиологи не обнаружат истину, а затем все остальные подстроятся под эту истину» [Phillips, 2014].

Ален Фрэнсис — руководитель проекта по созданию классификации DSM-IV и один из самых видных мировых экспертов в области классификации психических расстройств — соглашается с важностью продолжения нейробиологических исследований и необходимостью проекта, подобного RDoC, но указывает на неадекватное преувеличение его значимости как источника революционных изменений в подходе к психической патологии. Он подчеркивает, что уже не первое десятилетие ведутся дорогостоящие и углубленные исследования биологических основ психической патологии, которые пока дали очень немного для понимания природы и еще меньше для практики лечения различных расстройств: «Институт NIMH занимал лидирующую позицию в поддержке охватившего весь мир энтузиазма, связанного с нейронауками, назвав 1990-е годы десятилетием головного мозга, и прилагал немалые усилия к внедрению биологических программ в ранее сбалансированные исследования, фундаментальные науки, терапию и систему здравоохранения в целом. По сути же, из института психического здоровья NIMH превратился в институт головного мозга. В результате его стараниями проведены великолепные исследования, однако никакой практической помощи пациентам из этого не последовало...» [Frances, 2014].

После общей характеристики кризиса в науках о психическом здоровье обратимся к главной теме монографии. Она сфокусирована на парадигме СП, которая ворвалась в современную

психологическую науку на гребне когнитивной парадигмы, а ее расцвет совпал с ошеломляющими успехами техник нейровизуализации. Неудивительно, что новая парадигма породила лавину исследований, направленных на поиски так называемого социального мозга [см. главу 1, а также: Рычкова, Холмогорова, 2012, а, б].

Между тем растет число работ западных исследователей СП, активно цитирующих Л.С. Выготского и подчеркивающих основополагающую роль его идей для преодоления кризиса парадигмы СП, центрированной на методологии биологических наук. Эти работы появились в последние десятилетия на фоне методологических тупиков и тотального эмпиризма большинства современных исследований СП. Таким образом, более 80 лет спустя после выхода работы «Кризис в психологии» Л.С. Выготский снова оказывается на переднем фронте научных дискуссий, а его идеи дают надежду на выход из очередного кризиса нашей науки, связанного с новыми попытками свести психическое к биологии и нивелировать качественные различия между животным и человеком.

А.Р. Лурия был уверен, что идеи Л.С. Выготского значительно опережают современную ему психологию. Анализируя источники кризиса в психологии начала XX в., Л.С. Выготский усматривал их в разрыве между описательной и объяснительной психологией, который отражал методологический разрыв в возможностях изучения сложных и элементарных психических процессов: «Пропасть между физиологическими объяснениями элементарных актов и менталистическими описаниями сложных психических процессов будет сохраняться до тех пор, пока мы не сможем понять, каким образом естественные процессы, как, например, физическое созревание и сенсорные механизмы, взаимодействуют с процессами, определяемыми культурой; именно это взаимодействие и создает психическую деятельность взрослого человека. Нам нужно выйти за пределы организма, чтобы обнаружить источники специфически человеческих форм психологической деятельности» [Лурия, 1982].

Л.С. Выготский уделял большое внимание проблеме мозговых основ высших психических функций. В последние годы своей недолгой жизни он изучал медицину и высказал многие идеи, оттолкнувшись от которых, А.Р. Лурия заложил основы науки нейропсихологии. Однако он совершенно четко указывал,

что базовые для высших психических процессов функциональные системы мозга формируются прижизненно, и огромную роль в их формировании играют язык и другие орудия или инструменты цивилизации. Эти системы не локализованы в определенных частях мозга, а обеспечиваются сложной системой связей между разными блоками. Характерно, что в процессе разработки гипотезы социального мозга открываются все новые и новые отделы и связи, включенные в такой сложнейший процесс, как СП, что опровергает гипотезу социального мозга как имеющего четкую локализацию [Рычкова, Холмогорова, 2012].

Л.С. Выготский ставил вопрос о специфике человеческой психики, усматривая ее, прежде всего, в культурном происхождении и особом орудийном строении. Повторим одно из наиболее часто цитируемых высказываний, характеризующих генеральную идею Л.С. Выготского: «Чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснение в общественных отношениях этого организма со средой. Он любил повторять: те, кто надеется найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадает в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла. Не внутри мозга или духа, но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн, интригующих психологов» [цит. по: Леонтьев, 1990, С. 41].

Необходимость перехода в исследованиях СП от **интрапсихологической парадигмы** (в основе которой лежит представление о социальных когнициях как возникающих в результате созревания определенного генетически запрограммированного мозгового субстрата) к **интерпсихологической** зафиксирована в фундаментальной монографии 2008 г. издания, редакторы которой являются видными экспертами в вопросах социального познания [Sharp et al., 2008]. Однако ссылок на работы Л.С. Выготского, напрашивающихся в таком контексте, в ней не содержится. Тем не менее, запрос на новую методологию уже четко сформулирован. И к этому времени есть уже немало западных исследователей СП, которые в поисках методологических ориентиров открыли для себя Л.С. Выготского.

В 2008–2009 гг. появляются два фундаментальных труда, сфокусированных на проблеме СП — книга американского психолога, директора Института эволюционной антропологии Макса Планка Майкла Томаселло «Истоки человеческого обще-

ния» [Томаселло, 2011] и методологический трактат британского психолога, профессора Даремского университета Чарльза Фернихоу «О теории психического с позиций Выготского: опосредствование, диалог и становление социального понимания» [Fernihough, 2009]. Прежде всего, стоит сказать, что оба автора неохотно прибегают к термину СП (social cognition), что естественно для последователей культурно-исторической теории развития психики. Неудачность этого термина заключается в том, что критерием выделения социальных когниций или СП служит социальная природа объектов, на которые это познание направлено, иначе говоря, речь идет о восприятии людьми других людей и различных социальных ситуаций. Между тем, согласно Л.С. Выготскому, все познание человека, все его когниции имеют социальную природу, поэтому трудно не согласиться с авторами, что лучше использовать термины, более точно описывающие изучаемый в парадигме СП процесс.

М. Томаселло пишет о механизмах зарождения специфически человеческих форм коммуникации в процессе эволюции, лишь упоминая термин социальные когниции (social cognition) или социокогнитивные процессы, а Ч. Фернихоу пользуется термином СП (social understanding), который считает более точным для описания процессов, связанных с расшифровкой ментальных состояний (mind reading).

В свете задач данной главы особенно важно отметить уверенные заявления обоих авторов, что именно идеи Л.С. Выготского позволили им в корне по-новому взглянуть на специфику человеческой коммуникации и понимания людьми друг друга, т.е. с принципиально иных позиций подойти к активно дискутируемым в современной психологии проблемам, кристаллизованным в таких терминах, как **ментализация** (mentalization), **теория психического** (ТоМ), **расшифровка психических состояний** (mind reading) и **эмпатия**.

### **Как возникла новая волна интереса к идеям Л.С. Выготского в рамках исследования процессов социального познания в зарубежной психологии?**

Все сказанное выше — яркое свидетельство кризиса в системе наук, занятых проблемами развития психики и ее нарушений. Суть этого кризиса сугубо методологическая — объективно

зарегистрированные связи между активностью определенных отделов мозга и процессом решения задач на СП рассматривается как доказательство того, что именно эта активность является механизмом, генерирующим решение задачи. Трудно сказать лучше о природе такой методологической ошибки, чем это сделал сам Л.С. Выготский: «Социальная природа всякой высшей психической функции ускользала до сих пор от внимания исследователей, которым и в голову не приходило представить развитие логической памяти или произвольной деятельности как часть социального формирования ребенка, *ибо в своем биологическом начале и в конце психического развития эта функция выступает как функция индивидуальная; и только генетический анализ вскрывает тот путь, который соединяет начальную и конечную точки*» [выделено мной. — А.Х., Выготский, 1982б].

Путь к разрешению указанных противоречий предполагает привлечение теории психического развития, которая бы непротиворечиво объясняла уже имеющиеся научные данные и давала бы ключ к будущим исследованиям, а также к эффективной практике. *Поисками такой теории, как нам представляется, и можно объяснить вспышку интереса к трудам Л.С. Выготского.*

Круг вопросов, которые пытался решить за свою короткую жизнь Л.С. Выготский, очень широк. Среди них можно назвать следующие:

- Как происходит развитие психики в фило- и антропогенезе, и в чем специфика человеческой психики?
- Как происходит развитие психики в онтогенезе?
- Каковы условия и механизмы нормального развития?
- Каковы причины и механизмы нарушений развития?
- Каковы пути компенсации этих нарушений?

Ч. Фернихоу называет еще одну важную причину повышенного интереса к идеям Л.С. Выготского, также имеющую чисто методологический характер. Главным вопросом в философских и методологических спорах вокруг процессов социального познания является вопрос, имеющий картезианское происхождение: как один познающий субъект может обрести способность понимать другого познающего субъекта, в то время как психическое состояние невозможно объективно наблюдать, а любое познание, согласно Декарту, возможно только на основе существующих у человека перцептивных систем. Однако Л.С. Выгот-

ский преодолевает парадокс декартовой концепции, полагая психическое в качестве особой формы активности, которая может существовать за пределами тела и его перцептивных систем и осуществлять взаимодействие с такими же другими активными психическими системами. Ч. Фернихоу не упоминает о том, что за это представление в 1930-е гг. Л.С. Выготский был обвинен в идеализме, отходе от позиций материализма и подвергнут сокрушительной критике в стране победившего марксизма. Теория деятельности А.Н. Леонтьева позволила вывести культурно-историческую парадигму Л.С. Выготского из-под запрета после соответствующей коррекции — был выдвинут тезис о совместной деятельности ребенка со взрослым. Помимо взаимодействия в идеальном плане появляется совместный предмет деятельности, то, что в модели Фернихоу называется триадическими отношениями — взрослый-ребенок-объект реальности, на который направлено совместное внимание (*shared attention*) и совместная деятельность (*sharing*).

В результате такого выхода из методологического тупика возникает концепция базовой интерактивности человеческой психики и человеческого мышления, существующего изначально в экстериоризованных формах взаимодействия между людьми и лишь позднее, в результате интериоризации, приобретающего характер внутреннего процесса, сохраняющего, однако, свою диалогическую природу. Как будет видно в дальнейшем, именно эти идеи Л.С. Выготского были замечены рядом современных исследователей социально познания как путеводные маяки в море методологических и эмпирических противоречий.

Возрастающие свидетельства о важной роли языка в развитии процессов социального познания [Astington, Baird, 2005] заставляют искать наиболее полезные теоретические идеи для понимания механизмов этого влияния. Такие идеи также содержит культурно-историческая теория Л.С. Выготского, рассматривающая развитие высших психических функций как системный процесс, в котором все функции опосредствованы и тесно взаимосвязаны.

Один из наиболее известных западных последователей Выготского Дж. Вертч подчеркивал три основополагающие идеи в его теории происхождения и строения высших психических функций (ВПФ) — необходимость изучения ВПФ в процессе

развития (генетический метод), их интерактивную природу и, наконец, их опосредованный характер [Wertsch, Stone, 1985]. Ученый с сожалением констатирует недооценку центральной, прорывной идеи Выготского: «... исследователи уделяли очень мало внимания его идее о переходе интерпсихического функционирования в интрапсихическое» [там же]. Как будет показано ниже, этот упрек никак нельзя отнести к работам двух анализируемых авторов. Так, Ч. Фернихоу кладет в основу своей модели развития социального познания в онтогенезе механизм интериоризации внешнего диалога со взрослым во внутренний. Кроме того, в своих исследованиях и М. Томаселло, и Ч. Фернихоу опираются на генетический метод — метод наблюдения и экспериментирования при решении задач на СП у высших приматов и у детей в разных возрастах.

Знаменательно, что в два последних десятилетия в мировой научной литературе отмечается неуклонный рост ссылок на работы Л.С. Выготского — если в начале 1990-х гг. их насчитывалось всего несколько сотен, то в 2015 г. их число приблизилось к 9000 цитирований. Значительная часть цитирований связана с поиском ответа на вопрос о том, как люди понимают себя и других — то есть, как возможно СП и от чего оно зависит. Количество ссылок на работы Л.С. Выготского, согласно данным Google Scholar с 1996 по 2015 г. достигает 135 000 и даже превышает количество ссылок на работы Ж. Пиаже. К наиболее часто упоминаемым работам относятся «Развитие высших психических функций» (67 130 ссылок) и «Мышление и речь» (22 600 ссылок). Основное количество ссылок — на английском и испанском языках. Это позволяет сделать вывод, что культурно-историческая теория развития психики не только не исчерпала свой эвристический потенциал, но все больше привлекает исследователей, ищущих ответа на самые сложные методологические проблемы в понимании секретов психического развития.

Мы вкратце описали причины, которые побудили исследователей социального познания обратиться к культурно-исторической теории развития психики. Остановимся на тех идеях Л.С. Выготского, которые зарубежные авторы выделяют в качестве методологически определяющих для решения проблемы развития СП в фило- антропо- и онтогенезе.

## Выводы

- Общая характеристика кризиса в науках о психическом здоровье сопровождается повышенным интересом к парадигме СП, которая ворвалась в современную психологическую науку на гребне когнитивной парадигмы, а ее расцвет совпал с ошеломляющими успехами техник нейровизуализации. Неудивительно, что новая парадигма породила лавину исследований, направленных на поиски так называемого социального мозга.
- Необходимость перехода в исследованиях социального познания от **интрапсихологической парадигмы** (в основе которой лежит представление о социальных когнициях как возникающих в результате созревания определенного генетически запрограммированного мозгового субстрата) к **интерпсихологической** зафиксирована в фундаментальной монографии 2008 г. издания, редакторы которой являются видными экспертами в вопросах СП.
- Два последних десятилетия в мировой научной литературе отмечается неуклонный рост ссылок на работы Л.С. Выготского — если в начале 1990-х гг. их насчитывалось всего несколько сотен, то в 2015 г. их число приблизилось к 9000 цитирований. Значительная часть цитирований связана с поиском ответа на вопрос о том, как люди понимают себя и других — то есть, как возможно СП и от чего оно зависит.

## 2.2. Идеи Л.С. Выготского в современных зарубежных теориях развития социального познания в фило-, антропо- и онтогенезе

### Теория фило- и антропогенеза социального познания М. Томаселло

Логично начать со взглядов на развитие способности к пониманию других людей в процессе фило- и антропогенеза, т.е. со взглядов эволюционных антропологов, среди которых М. Томаселло представляет для нас особый интерес в силу его уже упомянутой выше приверженности идеям Л.С. Выготского. В пре-

дисловии к русскому изданию своей книги М. Томаселло отмечает: «Практически с самого начала моя работа происходила в контексте теории Выготского о познавательном и культурном развитии человека. Я заимствовал у Выготского основополагающую гипотезу о том, что большинство уникальных аспектов «высшего познания» или даже все они тем или иным способом происходят из социального взаимодействия и его интериоризации индивидами. Выготский четко показал, что языку отводится центральная роль в этом процессе, поскольку коммуникативный обмен представляет собой особую форму социального взаимодействия» [Томаселло, 2011].

Для ответа на главный вопрос книги — вопрос о происхождении специфически человеческой коммуникации — М. Томаселло привлекает обширный концептуальный аппарат. В контексте проблемы СП представляют особую важность следующие понятия: 1) *intentional subject* — интенциональный субъект, т.е. активный субъект, имеющий определенные намерения; 2) *shared intentionality* — совместная интенциональность или направленность; 3) *cooperation* — кооперация, сотрудничество; 4) *cooperative communication* — кооперативная коммуникация; 5) *social motivation* — социальная мотивация, т.е. направленность на другого человека и сотрудничество с ним.

Согласно взглядам М. Томаселло, филогенетические корни понимания Другого восходят к человекообразным обезьянам, эксперименты с которыми указывают на их способность воспринимать другого как активного субъекта, обладающего собственными намерениями (*intentional subject*). Способность к такому первичному, наиболее примитивному социальному пониманию возникает у человеческого ребенка в возрасте от 9 месяцев до полутора лет. Согласно Томаселло, разрыв в способностях к социальному пониманию между человеком и шимпанзе возникает еще до овладения ребенком языком, на основе языка жестов с появлением способности к совместной направленности и совместному вниманию, что становится основой довербального диалога и совместной деятельности ребенка со взрослым. Он также ссылается на известные исследования, доказывающие неспособность к истинно совместной деятельности на основе общей цели у шимпанзе [Crawford, 1937].

Особую роль в происхождении собственно человеческой коммуникации Томаселло отводит кооперативной коммуника-

ции, под которой имеет в виду «бескорыстную» коммуникацию, т.е. не имеющую очевидной прагматической ценности для данного индивида. Согласно его гипотезе, именно способность к такой кооперации способствовала выживанию и стремительному прогрессу вида *homo sapiens* в процессе эволюции. Будучи эволюционным антропологом, М. Томаселло конечно же ищет обоснования закреплению такого рода способности в процессе эволюции этого вида и его явному преимуществу перед приматами и другими гоминидами. Поэтому он задается следующими вопросами: «...мы должны объяснить, почему человек-реципиент с готовностью уступает просьбам коммуниканта о помощи и почему коммуникант с готовностью предоставляет помощь реципиенту, безвозмездно предоставляя информацию, которая пойдет тому на пользу. Почему особи, совершающие подобные альтруистические поступки, оставляют больше потомства?» [Томаселло, 2011].

Автор указывает, что в наши дни кооперативная коммуникация нередко используется в разного рода эгоистических, нечестных, соревновательных индивидуалистических целях, что позволяет сомневаться в том, что не эти контексты, а именно кооперативная коммуникация закладывалась в процессе антропогенеза как коммуникация человеческого типа, принципиально отличная от коммуникации высших приматов. Однако Томаселло подчеркивает, что кооперативная коммуникация выстраивалась исключительно внутри видов деятельности, направленных на сотрудничество, а, следовательно, выстроенных в соответствии с совместными целями, и только впоследствии другие виды деятельности, не предполагающие сотрудничества и направленные на достижение некооперативных целей, вобрали в себя кооперативную коммуникацию.

Не имея неопровержимых доказательств своей теории, Томаселло выражает уверенность, что его эволюционная гипотеза не является очередной мифологией, «поскольку общая базовая структура совместных намерений, лежащая в основе как совместной деятельности, так и коммуникативной активности современного человека, несет на себе отчетливую печать их общего эволюционного происхождения. ... Человеческие навыки речевой коммуникации надстраиваются над этим уже заложенным в ходе эволюции базисом кооперативной коммуникации, наделяя человека предельно гибкой, ничем не ограниченной и

самой мощной формой коммуникации на планете» [Томаселло, 2011].

Предрасположенность человека к сотрудничеству, как основа эволюции и прогресса вида, дискутируется в философской и антропологической литературе [Richerson, Boyd, 2005]. В этой связи интересно также обратиться к статье «Родословная альтруизма» одного из известных российских генетиков В.П. Эфроимсона, опубликованной в журнале «Новый мир» в 1971 г., когда гонения на генетику в СССР уже ушли в историю [Эфроимсон, 1971]. В статье, написанной для широкой публики, приводятся многочисленные аргументы ученого в пользу существования генетической предрасположенности к альтруизму, как результату естественного отбора в ходе антропогенеза. Не игнорируя многочисленные страшные страницы человеческой истории, автор настаивает на той же идее, что и М. Томаселло — на идее предрасположенности к кооперативной коммуникации как специфики человеческого вида: «Из этического наследства человека, из арсенала его наследственных норм реакции в каждую историческую эпоху реализуется далеко не все. Для пробуждения, реализации этих общечеловеческих эмоций ... , конечно, требуется воспитание. ... В разные исторические периоды реализуется не весь наследственный этический код, а лишь та его часть, которая соответствует социальным условиям эпохи. Некоторые элементы этического наследства временно перестают проявляться из-за перерыва в передаче необходимых традиций, другие, наоборот, усиливаются, гипертрофируются. Но подспудное существование наследственного кода этических эмоций трудно оспаривать» [Эфроимсон, 1971].

Автор выражает уверенность, что в последний миллион лет эволюции был создан какой-то наследственный механизм, предрасполагающий человека к этическим реакциям, альтруизму, или тому, что Томаселло называет кооперативной коммуникацией. Конечно, речь идет лишь о предрасположенности к этическим реакциям, на что прямо указывает другой крупный генетик, цитируемый В.П. Эфроимсоном: «... Вполне допустимо, что эволюционные процессы могут создавать этические коды, которые при некоторых условиях могут действовать вопреки интересам отдельных индивидов, но зато помогают той группе, к которой эти индивиды принадлежат» [Добжанский, цит. по: Эфроимсон, 1971]. В итоге В.П. Эфроимсон делает очень

оптимистичный для человечества вывод: «Таким образом, закон естественного отбора, самый могущественный из законов живой природы, самый безжалостный и "аморальный" среди них, постоянно обрекавший на гибель подавляющее большинство рождавшихся живых существ, закон уничтожения слабых, больных, в определенных условиях — и именно в тех условиях, в которых создавалось человечество — породил и закрепил инстинкты и эмоции величайшей нравственной силы» [Эфроимсон, 1971]. В ракурсе проблемы СП речь идет о биологических основах эмпатической способности — сочувствию, понимаемому не только как способность к сопереживанию, но и как готовность приходить на помощь другому человеку, когда он в этом нуждается.

Еще одно важное понятие, разрабатываемое М. Томаселло в этом же контексте — это *понятие социальной мотивации* — направленности на другого человека и кооперацию с ним. Очевидно, что ее отсутствие или нарушение будет препятствовать развитию социального понимания, кооперативной коммуникации и социальной адаптации. Понятие социальной мотивации представляется нам особенно важным в контексте проблемы психической патологии и различных девиаций развития, подробный анализ этой проблемы представлен в ряде статей [Рычкова, Холмогорова, 2013, 2014; Холмогорова, 2014; Холмогорова, Минакова, 2014] и монографии [Холмогорова, Рычкова, 2016].

### **Модель диалогического мышления Ч. Фернихоу как основы развития социального познания в онтогенезе**

Если М. Томаселло уделяет особое внимание происхождению способности к социальному пониманию в фило- и антропогенезе, то трактат Ч. Фернихоу полностью посвящен анализу учения Л.С. Выготского как основы для создания модели становления способности к социальному пониманию в онтогенезе, под которым он понимает совершенствование механизмов ориентировки человека в ментальных состояниях — как собственных, так и других людей. Наиболее близкими по смыслу к термину «социальное понимание» являются два широко употребляемых в литературе по социальному познанию термина: «теория психического» или ТоМ (theory of mind), а также «ментализация» [анализ этих понятий приводится в первой главе, а также в ряде

обзоров: Холмогорова, Зарецкий, 2011; Холмогорова с соавт., 2015,а,б].

Как справедливо отмечает Ч. Фернихоу, сам Л.С. Выготский прямо не обращался к проблеме социального понимания и его становления в онтогенезе. Тем не менее, согласно Ч. Фернихоу, инновационная модель социального понимания, основанная на идеях Выготского, способна дать ответ на три фундаментальных дискуссионных вопроса парадигмы СП: 1) как развивается способность к пониманию ментальных состояний в онтогенезе; 2) в чем причина индивидуальных различий в способностях к социальному пониманию; 3) в чем причины нарушений процесса развития этих способностей.

Ч. Фернихоу называет *пять идей* Л.С. Выготского, которые имеют важное значение для дальнейшей разработки проблемы социального понимания: 1) *идея о развитии как интериоризации социальных интеракций*, которая может объяснить растущее число доказательств того, что способность детей к пониманию психических состояний других людей коренится не столько в наследственности, сколько в их опыте социальных интеракций; 2) концепция *зоны ближайшего развития*, которая может объяснить, почему сензитивность матери и других близких взрослых к актуальным и потенциальным возможностям ребенка способствует лучшему развитию социального понимания; 3) *идея наивного участия* в деятельности взрослых, которую ребенок пока не понимает, но с помощью взрослого начинает все лучше осваивать: так ребенок начинает употреблять слова, обозначающие психические состояния до того, как полностью понимает их смысл [Nelson, 2004], т.е. речь идет, по выражению J. Carpendale и С. Levis, о «хрупком первичном социальном понимании» [Carpendale, Levis, 2006]; 4) положение об определяющей роли *знакового опосредствования, особенно роли языка* для развития высших познавательных процессов, проливает свет на свидетельства о важной роли языка в развитии процессов социального познания [Astington, Baird, 2005]; 5) наконец, *положение о роли конкретной культуры и освоении ее ребенком в процессе развития (enculturation)* побудила ряд авторов ссылаться на Выготского в связи с данными о разнице в моделях психического, создаваемых людьми в разных культурах [Astington, 1996; Nelson, 2004].

Ч. Фернихоу перечисляет тех западных исследователей социального понимания, которые опираются в своих работах на идеи Л.С. Выготского: К. Nelson [2004], подчеркнувшая продуктивность идеи интериоризации для исследований развития социального познания в онтогенезе; J. Carpendale и С. Levis [2006], попытавшиеся соединить идеи Ж. Пиаже и Л.С. Выготского и подчеркнувшие важность эпистемологической триады, в которой взрослый и ребенок занимают разную позицию по отношению к объекту реальности, что побуждает ребенка соотносить эти позиции и различать собственное ментальное состояние и состояние другого; D.K. Symons [2004], оттолкнувшийся от теории интериоризации Выготского для объяснения процесса овладения языком, описывающим ментальные состояния.

Согласно Ч. Фернихоу, в основу его модели социального понимания положены две ключевые идеи, выдвинутые Л.С. Выготским еще в первой половине прошлого столетия: 1) идея о важности знакового опосредствования для психического функционирования; 2) идея диалогической природы высших психических функций.

Начнем со второй идеи — *идеи диалогичности мышления*, которую Ч. Фернихоу развивает и оформляет в модель с таким же названием — *dialogical thinking (DT) model*. Этой модели посвящена большая часть трактата, поэтому остановимся на ней подробнее. Анализируя широко известный спор между Пиаже и Выготским, а также их последователями о функции эгоцентрической речи, Фернихоу приводит многочисленные эмпирические свидетельства в пользу позиции Выготского о регуляторной функции этой формы речи и ее транзиторного характера на пути ко внутренней речи. Он также привлекает бахтинскую теорию диалогичности мышления [Бахтин, 1994] как важное продолжение теоретических разработок Выготского. Приложение этих разработок к проблеме социального понимания приводит Ч. Фернихоу к формулировке центрального положения его модели развития социального понимания, которая позволяет объяснить целый ряд феноменов онтогенеза, хотя, как признает сам автор, требует дальнейшей эмпирической проверки.

Описывая механизмы развития социального понимания, Ч. Фернихоу опирается на три этапа развития социального понимания, выделенные М. Томаселло: 1) восприятие другого как

интенционального, т.е. имеющего определенную направленность и намерения субъекта (*intentional subject*) — возраст от пяти месяцев до полутора лет; 2) восприятие другого как ментального субъекта (*mental subject*), т.е. обладающего своим собственным психическим состоянием, отличным от моего, — возраст около двух лет; 3) восприятие другого как рефлексивного субъекта (*reflexive subject*), т.е. способного иметь представление о собственном психическом состоянии, — возраст около четырех лет. Сам М. Томаселло подробно описывает предпосылки возникновения первого этапа как в фило-, так и в онтогенезе, но не дает ответа на вопрос, как, на основе каких механизмов становится возможным переход от первого этапа, доступного и высшим приматам, ко второму, связанному с возникновением уже специфически человеческой способности к пониманию ментальных состояний других людей.

И тут обе ключевые идеи Выготского — о диалогичности мышления и о его знаковом опосредствовании — используются Фернихоу для трактовки особой роли эгоцентрической речи — центрального феномена этого периода. Овладение языком Выготский рассматривает как огромный скачок в развитии когнитивных функций, которые приобретают опосредованный характер. Согласно гипотезе Фернихоу, в период перехода ко второму этапу (т.е. в возрасте около двух лет) у ребенка появляется эгоцентрическая речь, которая играет не только функцию регуляции его собственного поведения в виде самоинструирования, но и представляет собой экстериоризованный диалог со взрослым, в котором могут быть представлены разные позиции в отношении того или иного объекта реальности, что принципиально важно для зарождения способности воспринимать другого как отдельного ментального субъекта со своим видением реальности. Нередко дети в этом возрасте говорят вслух сами с собой, меняя позицию — «мышка хочет молока — нет, мышка не хочет молока, не надо лить; я пойду одна — нет, одной нельзя». Дж. Верч и С. Стоун показали в своих экспериментах, как ребенок, который решает какую-то задачу совместно и в диалоге с матерью, позднее при самостоятельном решении повторяет этот диалог сам в эгоцентрической речи, регулируя процесс собственного решения [Wertch, Stone, 1985].

На диалогический характер эгоцентрической речи указывал в своем фундаментальном исследовании речевого развития ре-

бенка Д.Б. Эльконин: «...Это придает речи особую форму — форму ситуативной речи, носящей в большинстве случаев *диалогический характер*. Эта речь представляет собою или ответы на вопросы взрослого, или вопросы ко взрослым в связи с затруднениями, возникающими в ходе деятельности, или требование об удовлетворении тех или иных потребностей, или, наконец, вопросы, возникающие при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности...» [Эльконин, 1958].

Согласно Ч. Фернихоу, такого рода диалог гораздо важнее для способности понимать психическое состояние другого человека как отличное от собственного, чем овладение ребенком словарем для описания психологических состояний, как считают некоторые авторы. Интериоризация этого диалога, согласно Фернихоу, и есть основа диалогического мышления, которое, в свою очередь, является основой способности вставать на другую точку зрения, видеть реальность с разных позиций, т.е. способности к социальному пониманию (или в другой терминологии к ментализации; к созданию теории психического состояния другого человека).

Диалогическая модель развития социального понимания, разработанная Ч. Фернихоу на основе культурно-исторической теории развития психики Выготского, отличается от позиции последователей Пиаже, отрицающих особую опосредствующую роль языка и знаковых систем в социальном понимании. Анализируя эти отличия, Фернихоу указывает, что язык рассматривается в этой традиции как возможность говорить о психологическом мире [Carpendale, Lewis, 2004] или же как источник информации о социальном мире [Lohman et al., 2005], но не в функции опосредствования мышления и поведения. Это приводит к игнорированию важнейшей роли появления языка в формировании внутреннего диалога, как предполагаемой основы социального понимания.

Языковое опосредствование мышления и поведения начинается, согласно Выготскому, с эгоцентрической речи ребенка. Этот же принцип Фернихоу распространяет на скачок в развитии социального понимания от стадии восприятия другого, как интенционального субъекта, к стадии восприятия другого, как ментального субъекта, обладающего независимой позицией и своим взглядом на мир. Для подтверждения своей гипотезы Фернихоу, следуя генетическому методу, проводит специальное

исследование. Он предположил, что если гипотеза о важности эгоцентрической речи верна, то успешность решения задач на социальное понимание у детей будет прямо связана с представленностью эгоцентрической речи на возрастном пике ее развития. В период же ее угасания, когда излишняя представленность эгоцентрической речи свидетельствует о задержке ее интериоризации во внутренний диалог, эта связь будет обратной, а именно, чем больше выражена эгоцентрическая речь, тем хуже будут решаться детьми задачи на социальное понимание. Срезное исследование трех групп детей разного возраста с представлением соответствующих возрасту задач на социальное понимание полностью подтвердило эту гипотезу [Fernyhough, Meins, 2009].

Свою модель автор разрабатывает с целью объяснения механизмов возникновения социального понимания в онтогенезе и взаимосвязи между его развитием (в том числе атипичным) и характером социального окружения. Особый вызов для современных исследователей автор видит в необходимости дальнейшего изучения когнитивных процессов, лежащих в основе интериоризации внешнего диалога со взрослым во внутренний диалог, а также в продолжении сбора широкого спектра доказательств роли типичного и нетипичного социального опыта в развитии социального познания.

Интересные факты были обнаружены в лонгитюдных исследованиях в связи выявлением периодов действенности разных семейных факторов. Е. Meins с коллегами [Meins et al., 2003] показали, что фактор материнской способности к ментализации и диалогу с ребенком именно на ранних стадиях развития оказывает фасилитирующее влияние на дальнейшее развитие социального понимания, в то время как в ряде теорий ожидалось, что более важным окажется фактор обсуждения с ребенком психологических состояний и внутреннего мира на более поздних стадиях развития. Важной задачей является исследование такого фактора, как употребление лексики, описывающей ментальные состояния в диалоге ребенка и матери [Farrow et al, 1992]. Согласно Фернихоу, использование такой лексики в эгоцентрической речи ребенка менее важно для становления способности к социальному пониманию, чем степень диалогичности эгоцентрической речи, т.е. представленность в ней разных позиций по отношению к объекту. Однако доказательство этой

гипотезы требует дальнейших генетических исследований с использованием лонгитюдного дизайна.

Фернихоу ставит ряд важных вопросов для дальнейших исследований развития социального понимания в онтогенезе: 1) какие социальные интеракции наиболее важны для развития социального понимания; 2) как они соотносятся с другими факторами, которые играют роль в этом развитии; 3) какие именно особенности поведения близких взрослых способствуют интериоризации диалога через эгоцентрическую речь и по каким механизмам; 4) на каких этапах развития эти влияния имеют наибольший эффект.

## Выводы

- Концепция фило- и антропогенеза способности к СП развивалась эволюционным психологом и антропологом М. Томаселло в контексте теории Л.С. Выготского о познавательном и культурном развитии человека. Он заимствовал у Выготского основополагающую гипотезу о том, что большинство уникальных аспектов «высшего познания» или даже все они тем или иным способом происходят из социального взаимодействия и его интериоризации индивидами, а также центральной роли языка в этом процессе, поскольку коммуникативный обмен представляет собой особую форму социального взаимодействия.
- Языковое опосредствование мышления и поведения начинается, согласно Выготскому, с эгоцентрической речи ребенка. Этот же принцип эволюционный психолог Ч. Фернихоу распространяет на скачок в развитии социального понимания от стадии восприятия другого как интенционального субъекта к стадии восприятия другого как ментального субъекта, обладающего независимой позицией и своим взглядом на мир. На основе идей Л.С. Выготского и М.М. Бахтина о роли сотрудничества и диалога в развитии Ч. Фернихоу создает концепцию диалогического мышления, как основы развития социального понимания в онтогенезе.

## **2.3. Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для дальнейшей разработки проблем социального познания**

**Линия Л.С. Выготского и линия Дж. Боулби — есть ли пересечения и возможно ли соединение этих фундаментальных теорий развития?**

Исследования Дж. Боулби служат основной опорой для важнейшего направления исследования социальных когний. Известным представителем этого направления является Питер Фонаги — один из наиболее крупных современных представителей британской психодинамической традиции. П. Фонаги посвятил многочисленные труды проблеме пограничного расстройства личности (ПРЛ), центральной характеристикой которого является нарушение межличностных отношений. В процессе поиска механизмов этого центрального нарушения П. Фонаги обращается вначале к теории привязанности Дж. Боулби, а затем к понятию ментализации, т.е. процессам, которые Ч. Фернихоу называет социальным пониманием. Многочисленные исследования доказывают глубокие нарушения способности к ментализации — пониманию психологических состояний других людей — при ПРЛ, а разработанная им совместно с Энтони Бейтманом терапия пограничного расстройства, основанная на развитии способности к ментализации, доказала свою эффективность. П. Фонаги подчеркивал необходимость интерперсонального подхода к проблеме СП, не в последнюю очередь отталкиваясь от трудов Дж. Боулби.

Остановимся на некоторых положениях концепции Дж. Боулби, которые, на наш взгляд, имеют принципиальное значение для дальнейшей разработки концепции развития способности к СП в онтогенезе.

Дж. Боулби, также как и М. Томаселло, фиксирует определенную преемственность эволюционно сложившихся адаптивных механизмов у животных и человека и постулирует врожденный характер потребности в привязанности, как у высших животных, так и у человека. Г.В. Бурменская указывает на то, что это

положение вступает в определенное противоречие с культурно-историческим подходом к развитию психики, принятым в отечественной психологии [Бурменская, 2003]. Однако наличие натуральных, природных психических функций никогда не отрицалось Л.С. Выготским. Не рассматривая ребенка как «*tabula rasa*», он пишет об их преобразовании в процессе развития и превращении в высшие психические функции. Аналогом этого различения в концепции Дж. Боулби являются глубинная и семантическая память. Если первая сохраняет опыт в довербальной форме, то вторая, возникающая у ребенка после овладения речью, хранит информацию в вербальной форме. Однако, очевидно, что первая оказывает существенное влияние на характер переработки информации и сознательные процессы.

Е.О. Смирнова [1995] считает, что обращение теории привязанности к эмоциональным взаимоотношениям ребенка и взрослого на ранних этапах онтогенеза способствует пониманию сущности и происхождению диалогизма сознания и самосознания ребенка. Она также отмечает ее важность для разработки проблемы невербального «языка» внутреннего глубинного слоя сознания, элементы которого Л.С. Выготский называл «знаками без значения», т.е. знаками без конкретного семантического содержания, но обращенными к другому и диалогичными по своей природе, а значит, обеспечивающими возможность и необходимость функции «означивания».

Хотя в отечественной психологии разработано моделирующее представление о развитии, как совершающемся в диалогическом эмоциональном контакте с другим человеком, значение эмоциональной связи между ребенком и взрослым мало исследовалось в отечественной традиции, в том числе в связи с распространенной в советский период ценностью общественного воспитания. Как отмечает Е.О. Смирнова, «в нашей традиции обычно определяющий акцент делался на совместной деятельности ребенка и взрослого или на общении, понимаемом как деятельность, где взрослый рассматривается как фактор становления самосознания ребенка» [Смирнова, 1995, с. 149]. Далее она указывает, что отношение взрослого в рамках концепции Дж. Боулби является не средством, а сущностью, содержанием самосознания ребенка: «В фокусе теории привязанности находится не содержание деятельности (общения), а "чистое" отношение взрослого к ребенку, которое интериоризуется и форми-

рует детское самосознание. Я и Другой (взрослый) существуют в понятии "рабочая модель" в неразрывном единстве и не могут быть разделены, хотя бы условно, на две независимые части» [там же, с.149].

В своих теоретических и эмпирических исследованиях личностных расстройств Е.Т. Соколова предпринимает попытку синтеза теории объектных отношений, культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и идей М.М. Бахтина о диалогической природе сознания и указывает на важную роль раннего опыта в формировании довербальных форм восприятия мира [Соколова, Николаева, 1995].

Важным для Дж. Боулби является представление о непрерывном развитии и неразрывной связи системы управления взаимоотношениями матери и ребенка. Помимо потребности в привязанности он постулирует врожденную потребность в исследовательской деятельности и рассматривает развитие в раннем возрасте как динамическое неразрывное единство систем управления следующими формами поведения: поведение привязанности у ребенка, исследовательское поведение у ребенка, поведение привязанности у матери, остальные виды активности у матери. Фактически мать и ребенок рассматриваются как единая система, которая продуцирует рабочую модель — основу для поведения с другими людьми и в дальнейшей жизни.

По мере развития первоначально слепое инстинктивное поведение преобразуется в более сложное, при котором средства достижения цели могут гибко меняться в зависимости от обстоятельств, рабочие модели приобретают все более целостный константный и дифференцированный характер. Способность к корректировке рабочих моделей — важнейшее условие психического здоровья. Дж. Боулби отводит важную роль сознательной корректировке, употребляя такие понятия, как рефлексия и метаорганизующая деятельность.

Ранний опыт отношений с матерью и сформированная в раннем детстве привязанность в значительной степени определяют дальнейшую жизнь, прежде всего характер отношений ребенка с другими людьми. И хотя Дж. Боулби по многим вопросам остро полемизирует с З. Фрейдом, в плане оценки важности роли раннего детства в психическом здоровье он разделяет его позицию. Этот принцип реализуется также в представлении об определенных сензитивных периодах для запуска врожденных

систем регуляции разных форм поведения, прежде всего поведения привязанности и исследовательского поведения. Отсутствие адекватных условий для запуска этих систем, прежде всего надежного объекта привязанности, который находится в постоянном контакте с ребенком и чуток к его потребностям, приводит к нарушениям развития и различным психическим расстройствам.

В контексте теории привязанности и концепции М. Томаселло большой интерес представляет недавно опубликованный фундаментальный обзор цикла экспериментальных исследований социального понимания на основе методики фиксации длительности фокусировки взгляда ребенка на объекте, выступающим в качестве желаемого (т.е. объекта интенциональной направленности) для другого человека [Brink et al., 2015]. Авторы подводят итог факторам, которые лежат в основе хороших показателей способности к устойчивому разделенному вниманию (shared attention) как маркеру развития социального понимания у детей от шести месяцев и старше.

Оказалось, что таким предиктором является характер взаимодействия с матерью, прежде всего, характер привязанности — дети с надежной привязанностью были способны к более длительной фиксации своего внимания на объекте интереса другого человека (т.е. к разделенному вниманию), чем дети матерей со сверхопекающим или отстраненным поведением по отношению к ребенку. Данные исследований согласуются друг с другом и убедительно подтверждают важную роль надежной привязанности в развитии базовых основ для дальнейшего развития социального понимания, которые можно рассматривать как натуральную функцию СП.

### **Идеи и понятия Л.С. Выготского и его российских последователей, важные для дальнейших исследований процесса развития социального познания в онтогенезе**

На наш взгляд, многие проблемы и неясности в исследованиях СП позволяет разрешить положение Л.С. Выготского о натуральных и высших психических функциях и их происхождении [Выготский, 1960; 2007]. Согласно этому положению, в процессе развития натуральных функций внимания, памяти, мышления, носящих произвольный характер, не обладающих качествами

опосредствованности и осознанности, идет созревание определенных структур мозга и подготовка ко второму пути развития психики, определяющему скачок к высшим психическим функциям — культурно-историческому. Если рассматривать процесс СП как имеющий такую же *двойственную природу*, то и возможные биопсихосоциальные механизмы нарушений СП становятся более понятными:

1. Они могут быть следствием нарушений развития натуральных функций, связанных с патологией определенных связей в центральной нервной системе, которые могут носить как врожденный, так и приобретенный в результате биологических вредностей характер.

2. Они могут быть связаны с психической депривацией в первые годы жизни, когда, например, отсутствуют необходимые условия для развития натуральной функции СП в виде дефицита стабильного позитивно окрашенного эмоционального диалога с близким взрослым.

Наконец, возможно и сочетание первого и второго факторов, блокирующих развитие здоровой, надежной привязанности, по Дж. Боулби, являющейся основой для эмоционального диалога со взрослым, этот диалог, по нашей гипотезе, и является натуральной функцией социального познания, из которой рождается совместная интенциональность и внешний диалог, который затем интериоризируется и становится основой диалогического и даже полифонического мышления, как основы понимания психических состояний других людей.

Итак, разные по природе дефекты в развитии натуральной функции СП препятствуют развитию его высших форм в виде рефлексивной, сознательной регуляции этих процессов на основе различных, заложенных не в мозге, а в культуре инструментов, которые транслируются ребенку в отношениях с другими людьми.

Свою теорию развития психики Л.С. Выготский называл *то культурной, то инструментальной, то исторической*. Эту тройственность А.Р. Лурия поясняет следующим образом: «Каждый из этих терминов отражал различные черты предложенного им нового подхода в психологии. Каждый из них подчеркивал различные источники общего механизма, при помощи которого общество и его история создают структуру тех форм деятельности, которые отличают человека от животных» [Лурия, 1982].

«**Инструментальный**» аспект определял опосредованное, орудийное строение высших форм психической деятельности. «**Культурный**» включал социально детерминируемые способы получения знаний и виды орудий, как физических, так и умственных. «**Исторический**» дополнял «культурный» идеей о том, что эти средства развиваются и изменяются в процессе истории и культурной эволюции человечества.

Таким образом, мы фиксируем еще одно важнейшее положение Л.С. Выготского, которое пока недостаточно оценено исследователями социального познания — *положение об орудийном или инструментальном характере человеческой психики. Между тем, это положение является основой педагогики «обходных путей»* (см. ниже), реабилитационных программ и любых других программ и психотерапевтических интервенций, направленных на преодоление дефицитов СП как в норме, так и в патологии. Для высшей психической функции СП эти необходимые инструменты включают: богатый эмоциональный словарь, навыки улавливания своих мыслей и чувств, понимания их связи с конкретными ситуациями взаимодействия, навыки выдвижения и проверки гипотез относительно психического состояния и намерений другого человека и т.д.

Отсутствие этих внутренних средств или инструментов психики ведет к неспособности регулировать собственное психическое состояние и понимать внутреннюю жизнь других, а значит, к неизбежным конфликтам, социальной и эмоциональной дезадаптации, повышенному уровню стресса. Недоразвитие натуральной функции СП в виде отношений привязанности и эмоционального диалога тормозит развитие высших функций социального познания — такого важного новообразования, как диалогическая внутренняя речь, на основе которой надстраивается необходимый инструментарий для построения ментальных образов себя и другого. Дефицитарность инструментария для регуляции как своего психического состояния, так и межличностных отношений может определяться разными факторами и быть выражена в разной степени при разных психических расстройствах, образуя соответствующие спектры или континуумы. Как формирование более надежной привязанности и способности к диалогу, так и передача культурного инструментария в виде знаний и навыков СП должны стать задачами педагогической и психотерапевтической работы.

Подобно тому, как глухота и слепота блокируют возможности обучения и усвоения ребенком культурного инструментария, у детей с аутизмом нарушаются базовые натуральные процессы СП в виде трудностей установления эмоционального контакта взрослого с ребенком, страдающим аутизмом, в основе которых могут лежать определенные дефекты нервной системы. Особое внимание Л.С. Выготского к подобным нарушениям развития было связано с поисками **обходных путей трансляции культурного опыта** там, где обычные пути оказываются перекрытыми или недоступными [Выготский, 1983]. Подобно тому, как глухота и слепота у детей требуют поиска обходных путей для освоения культурного инструментария, организующего их психические функции, освоение детьми с аутизмом культурных инструментов, организующих их СП, также требует поиска обходных путей. Такие пути описаны на примере случаев преодоления даже самых тяжелых форм аутизма [Юханссон, 2010].

Еще одна принципиальная для исследований социального познания идея Л.С. Выготского касается **связи аффекта и интеллекта**. Б.В. Зейгарник любила цитировать слова Л.С. Выготского о том, что отрыв мышления от аффекта закрывает путь к пониманию мышления. Но лишь в самые последние годы в потоке исследований социального познания появляются отдельные работы, в которых поднимается вопрос о значимости проблемы мотивации общения для понимания механизмов СП, среди них теория моделей отношений (relational models theory) А. Fiske [Bohl, Fiske, 2012]. Создается впечатление, что до последнего времени проблема мотивации оставалась слепым пятном для специалистов, изучающих СП [Bohl, 2014]. И здесь необходимо упомянуть понятие социальной мотивации, введенное М. Томаселло, дальнейшая разработка которого представляется чрезвычайно важной.

В свете рассмотренной выше модели Ч. Фернихоу и цитируемых им данных эмпирических исследований эвристичными являются **положение Выготского о революционном характере развития и понятие психических новообразований**, которые переводят психику на принципиальный новый уровень развития, как это происходит с появлением способности к социальному пониманию другого как ментального субъекта или позже — как рефлексивного субъекта. Наконец, **понятие о сензитивных периодах** развития для определенных высших психических

функций — важная основа для поиска тех условий и механизмов, которые ложатся в основу дальнейшего прогресса в развитии той ли иной функции. В модели Ч. Фернихоу таким сензитивным периодом, когда закладываются основы способности к социальному пониманию, является этап эгоцентрической речи, а механизмом — ее диалогический характер. На этапе закладывания натуральной функции — опорной для более высоких форм познания — таким сензитивным периодом, видимо, является раннее детство, когда возникает эмоциональный диалог со взрослым как основа общей, совместной с ним интенциональности и активности.

Важным для дальнейшей разработки проблемы социального познания представляется разрабатываемое в Московской психологической школе *понятие рефлексии* [Алексеев, 2002; Зарецкий, 2013; Рубцов, 1995; Слободчиков, Исаев, 1995]. Одним из многообещающих подходов к проблеме развития, основанным на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, является рефлексивно-деятельностный подход (РДП), разрабатываемый В.К. Зарекцим с соавторами в работе с детьми с трудностями в обучении [Зарецкий В.К., 2013; Зарецкий Ю.В. с соавт., 2014]. Не имея возможности подробно останавливаться на основных положениях этого подхода, хочется отметить три из разрабатываемых его представителями понятий, представляющих особый интерес в свете проблемы развития социального понимания. Понятие *субъектная позиция* с трудом поддается переводу на английский язык, так как речь идет не просто о субъективном взгляде на реальность (*perspective*), а о деятельном, активном отношении к ней, т.е. выраженной интенциональности позиции — *position of agency*.

Второе понятие — это понятие *сотрудничества*, под которым понимается не просто кооперация (*cooperation*), но равноправное взаимодействие, при котором взрослый занимает не инструктирующую, а партнерскую позицию (*partners cooperation*), всячески поддерживая субъектную позицию ребенка и подключаясь только по запросу ребенка, т.е. двигаясь в зоне его ближайшего развития.

Здесь интересно отметить, что обсуждая проблему развития социального понимания в разных культурах, Ч. Фернихоу особо подчеркивает такую характеристику материнского диалога с ребенком, как степень его «инструктивности». Он предполагает,

что инструктивность с явным доминированием позиции взрослого не способствует диалогичности эгоцентрической речи, а позднее, после ее интериоризации, и диалогичности мышления. Однако эта проблема некоторых культур, по его мнению, может быть компенсирована общением со старшими сиблингами и сверстниками. Таким образом, фундаментальное положение Выготского о роли культуры в контексте проблемы социального понимания выливается в специфику воспитательных воздействий и характера взаимодействия между близким взрослым и ребенком: партнерского, представляющего две позиции, или же инструктивного — с доминирующей позицией взрослого.

Третье, важное в контексте проблемы социального понимания понятие РДП — это понятие **рефлексии** (*reflection*), под которым понимаются не просто метакогниции, как это обычно бывает в работах зарубежных исследователей, а способность к пониманию и осознанию способов действия. Практика РДП, анализ многочисленных трудных случаев показывают, что формирование субъектной позиции у детей с трудностями в обучении на основе разработанных в рамках РДП технологий приводит к революционному прорыву по разным направлениям развития, включая контакты с другими людьми. Поддержка и стимулирование субъектной позиции ребенка в совместной деятельности со взрослым и развитие способности к рефлексии этой деятельности приводили к осознанию и рефлексии неверных способов действия, а также эмоциональных трудностей, постановке собственных целей, освоению адекватных способов действия, преодолению выученной беспомощности.

Еще одно важное положение Л.С. Выготского, на которое опирается РДП, выражается в емкой формуле: *один шаг в обучении — сто шагов в развитии*. Представители подхода обосновывают и демонстрируют на практике, что в процессе преодоления учебных трудностей могут решиться многие другие проблемы развития при условии, что это преодоление направлено на развитие, а не на дрессуру в виде инструктажа делать по образцу. Так, развитие рефлексии и субъектной позиции в процессе сотрудничества со взрослым, по нашей гипотезе, неизбежно приводит к развитию диалогического мышления и компенсирует дефициты этой способности, так как в этом сотрудничестве всегда присутствуют две независимые и равноправные позиции — позиция ребенка и позиция взрослого.

В коммуникации со взрослым по поводу совместной деятельности по преодолению учебных трудностей, а также связанных с ними психологических состояний, ребенок начинает фиксировать разные позиции, причем первоначально в диалоге со взрослым, потом в процессе рассуждения вслух (важный компонент технологии РДП, основанный на включении громкой речи и связанный с теорией формирования умственных действий П.Я. Гальперина). Таким образом, закладывается важнейшая основа социального понимания, для которого (в чем нельзя не согласиться с Ч. Фернихоу) диалогическое мышление с представленностью разных позиций не менее, а может быть и более важно, чем овладение психологическим словарем. Первое можно рассматривать как важнейший механизм, а второе — как инструмент и важное условие социального понимания. Однако гипотезу о прогрессе способности к социальному пониманию в процессе занятий на основе техник рефлексивно-деятельностного подхода еще предстоит проверить в специальных лонгитюдных исследованиях.

В заключение этого раздела отметим необходимость диалога между современными последователями Л.С. Выготского, разрабатывающими проблему развития и социального понимания в разных традициях, но с опорой на основные методологические идеи культурно-исторической теории. В способности ученых к этому диалогу — залог преодоления очередного кризиса и биологического редуционизма, захлестнувшего современную психологическую науку и связанные с ней науки о психическом здоровье и патологии.

## Выводы

- Многие проблемы и неясности в исследованиях СП позволяет разрешить *положение Л.С. Выготского о натуральных и высших психических функциях и их происхождении* [Выготский, 1960; 2007]. Согласно этому положению, в процессе развития натуральных функций внимания, памяти, мышления, носящих произвольный характер, не обладающих качествами опосредствованности и осознанности, идет созревание определенных структур мозга и подготовка ко второму пути развития психики, определяющему скачок к

высшим психическим функциям — культурно-историческому. Данные исследований согласуются друг с другом и убедительно подтверждают важную роль **надежной привязанности** в развитии базовых основ для дальнейшего развития социального понимания, которые можно рассматривать как натуральную функцию СП.

- Положение об **орудийном или инструментальном характере** человеческой психики является основой педагогики «обходных путей», реабилитационных программ и любых других программ и психотерапевтических интервенций, направленных на преодоление дефицитов социального понимания как в норме, так и в патологии.
- Принципиальная для исследований социального познания идея Л.С. Выготского касается **связи аффекта и интеллекта**. Лишь в самые последние годы в потоке исследований СП появляются отдельные работы, в которых поднимается вопрос о значимости проблемы мотивации общения для понимания механизмов СП. Понятие социальной мотивации, введенное М. Томаселло, нуждается в дальнейшей разработке и является важным для дальнейших исследований СП.
- В свете рассмотренной выше модели Ч. Фернихоу и цитируемых им данных эмпирических исследований эвристичными являются **положение Выготского о революционном характере развития и понятие психических новообразований**, которые переводят психику на принципиальный новый уровень развития, как это происходит с появлением способности к социальному пониманию другого как ментального субъекта или позже — как рефлексивного субъекта. **Понятие о сензитивных периодах** развития для определенных высших психических функций — важная основа для поиска тех условий и механизмов, которые ложатся в основу дальнейшего прогресса в развитии той ли иной функции.
- Важным для дальнейшей разработки проблемы социального познания представляется разрабатываемое в Московской психологической школе **понятие рефлексии**. Одним из многообещающих подходов к проблеме развития, основанным на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, является рефлексивно-деятельностный подход, разрабатываемый В.К. Зарекцим с соавторами в работе с детьми с трудностями в обучении. Особая роль в этом подходе отводится

понятиям **субъектная позиция** (речь идет не просто о субъективном взгляде на реальность (perspective), а о деятельном, активном отношении к ней, т.е. выраженной интенциональности позиции — *position of agency*), а также **понятие сотрудничества**, восходящие к культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского и активно используемое ее последователями в исследованиях СП — М. Томаселло и Ч. Фернихоу.

## 2.4. Сензитивный период для развития высших форм социального познания: специфика социальной ситуации развития в подростковом возрасте

**Специфика взросления в современном обществе: рост нагрузки на рефлексивные функции**

Согласно Дж. Вертчу, «возникновение способности к саморегуляции в онтогенезе — центральная тема работ Выготского и его последователей. ... его идеи о саморегуляции могут быть правильно поняты только если мы проводим генетический анализ, восходящий к истокам саморегуляции» [Wertsch, 2008]. Блестящий генетический анализ истоков саморегуляции процессов социального познания, проделанный М. Томаселло и Ч. Фернихоу, был описан во втором разделе данной главы.

Встает закономерный вопрос, в каком возрастном периоде происходит наиболее интенсивное дальнейшее развитие процессов социального познания и возникновение его сознательного опосредствования рефлексивным инструментарием, на дефицитарность которого при психической патологии было указано выше. Как отмечает R.Gur — эксперт проекта RDoC, ответственный за домен социальных когний, — отчетливое улучшение показателей социального познания происходит в период от 7 лет к 21 году [Gur, Gur, 2015], т.е. путь к высшим формам социального познания лежит через подростковый возраст.

Подростковый возраст всегда привлекал внимание разных исследователей. Его специфике посвящено немало работ [При-

хожан, Толстых, 2016]. О значительных сдвигах в границах подросткового возраста и специфике его протекания в современном мире пишут ведущие специалисты психологии развития [Смирнова, 2015; Толстых, 2015]. Тем удивительнее сравнительно небольшое количество работ о развитии социального познания у подростков [Люсин, Ушаков, 2004]. До последнего времени большинство исследователей, как отечественных, так и зарубежных, интересовал вопрос о том, с кого момента и под влиянием каких факторов у детей появляется способность понимать намерения и чувства другого человека, а также сопереживать ему. Так или иначе, основной массив исследований развития социального познания в онтогенезе касается детей, не достигших или только достигших подросткового возраста [Сергиенко с соавт., 2009].

Если мы опять обратимся к Л.С. Выготскому, то можно зафиксировать, что подростковому возрасту у него посвящено два специальных исследования, причем одно из них — «Проблема возраста» [Выготский, 1984] — написано на пике зрелости его научных разработок — в последние два года жизни. Именно в этой работе Выготский развивает одно из самых важных понятий для дальнейшего исследования факторов социального познания в онтогенезе — **понятие социальной ситуации развития**.

Во втором исследовании — «Педологии подростка» — Выготский указывает, что «ключ к возрастному пониманию психологии... заложен в проблеме направленности, в проблеме движущих сил, в структуре влечений и стремлений ребенка» [Выготский, 1929–1931]. Ссылаясь на работы своего современника А.Б. Залкинда, изучавшего потребности подросткового возраста, Л.С. Выготский отмечает эгоцентрическую установку, как главную характеристику мышления подростка, специфику которой он раскрывает как повышенный интерес подростка к самому себе. *То есть, согласно Л.С. Выготскому, этот период можно рассматривать как сензитивный для развития рефлексивной способности. Преодоление эгоцентризма происходит через контакт с другими, так как только путем установления отношений между своей внутренней жизнью и жизнью других возможно развитие рефлексии.*

В самое последнее время появляются работы, обосновывающие необходимость и важность исследования СП именно в подростковом возрасте со ссылками на труды Выготского. Среди та-

ких работ следует в первую очередь упомянуть обзорную статью итальянских исследователей: «No more a child, not yet an adult: studying social cognition in adolescence» — «Уже не ребенок, но еще не взрослый: изучение социального познания у подростков» [Brizio et al., 2016]. Отмечая относительно небольшое количество и фрагментарный характер работ, посвященных СП у подростков, А. Brizio с соавторами [2016] убедительно обосновывают необходимость изменения такого положения вещей, называя ряд веских причин, связанных с особенностями социальной ситуации развития подростков:

- подростничество — это возраст, когда вчерашний ребенок все больше разворачивается к внешнему миру и расширяет свои связи с ним, вступает во все более тесные отношения со сверстниками и все больше общается вне семьи, т.е. нагрузка на процессы социального познания резко возрастает и от них зависит успешность социальной интеграции — одной из основных задач данного возрастного периода;
- в современном мире число подростков и молодых людей в возрасте от 10 до 14 лет самое большое за всю историю человечества — 1,8 миллиарда, т.е. четверть населения всего мира, причем их социальные ситуации развития существенно различаются: основная часть из них проживает в странах с низким и средним уровнем доходов населения, где высокие цифры рождаемости (по Выготскому, социальная зрелость, задаваемая общественными критериями, у подростков из нижних социальных классов фиксируется раньше, в то время как в более благополучных слоях общества разрыв между половой, органической и социальной зрелостью ребенка все время увеличивается, создавая и обостряя основной конфликт этого возраста: «это культура, это историческое развитие человечества разбивает биологическую гармонию созревания...») [Выготский, 1929–1931];
- *основные психические расстройства манифестируют именно в этом возрасте*: шизофрения [van Os, Kapur, 2009] и расстройства аффективного спектра [Costello et al., 2002];
- в этом возрасте резко возрастает риск для физического здоровья в результате травм разного генеза, приема наркотиков, агрессии и аутоагрессии, суицидов, что вместе составляет первую причину смертности в этом возрасте [Casey, Caudle, 2013];

- есть свидетельства того, что давление сверстников, недостаточная зрелость психических структур и формирующихся нейронных связей способствуют тому, что именно проблемы эмоциональной регуляции и принятия взвешенных решений лежат в основе описанных выше рисков для психического и физического здоровья подростков.

Авторы статьи делают вывод, что критически важным является привлечение исследователей и методологов к решению реальных жизненных проблем, которые ставит подростковый возраст. При этом итальянские ученые, придерживающиеся принципов культурно-исторической психологии и цитирующие Л.С. Выготского, особо подчеркивают, что само представление о подростковом возрасте может различаться в разных культурах и теоретических концепциях. Если начало подростничества определяется биологическими сдвигами в организме, то его завершение и переход в статус взрослого человека во многом зависит от норм общества. Они обозначают период от 10 до 24 лет как переходный период от детства к зрелости в европейском обществе [Brizio et al., 2015], но вслед за Выготским подчеркивают, что для определения завершения подросткового периода и момента наступления взрослости нет никаких природных, биологических критериев, этот переход задается и конструируется культурой, обществом.

Очевидно, что с развитием общества основной конфликт этого возраста — разрыв между биологической и социальной зрелостью — все больше обостряется. Американский психолог J. Arnett в начале тысячелетия исследовал студентов колледжей в возрасте от 18 до 20 лет и пришел к выводу, что это время выраженной нестабильности, ощущения маргинальности, поиска идентичности и раздумий о жизненных выборах [Arnett, 2000], он назвал весь это период периодом зарождающейся взрослости — «emerging adulthood». За прошедшее с тех пор время многое изменилось в социальной ситуации развития молодого человека, в частности, все больше входят в жизнь качества ее неотъемлемой части технологические способы коммуникации.

Используя лексикон культурно-исторической теории развития психики, A.Brizio и ее соавторы указывают, что к моменту, принятому в обществе за границу социальной зрелости, подросток должен быть в достаточной мере вооружен **культурными средствами (cultural tools)**, которые позволяют ему понимать

большой мир социальных отношений, себя и других людей. Пока же подросток не вооружен этими средствами, взрослые должны проявлять толерантность к нему и помогать ему в овладении ими, соотносясь (опять по Л.С. Выготскому!) *с зоной его ближайшего развития* [Vygotksy, 1978; Daniels et al., 2007, Brizio et al, 2015]. Быть между детством и взрослостью означает, с одной стороны, ставить цели и готовить себя к будущей самостоятельной жизни, а с другой — позволять себе использовать преимущества детства с его ограниченной ответственностью.

Именно с выходом в большой мир начинают проявляться слабые и сильные стороны уже имеющихся у подростков способностей к социальному пониманию, а также складываются благоприятные или неблагоприятные ситуации для дальнейшего развития этих способностей. В социальной ситуации развития подростка продолжает играть большую роль семейное окружение, но все более важными становятся влияния вне семьи — общение со сверстниками. Если подростку удастся интегрироваться в социальную среду сверстников, он чувствует себя более уверенно, и его самооценка не подвергается таким испытаниям, как у тех, кто оказывается по тем или иным причинам отвергнутым сообществом.

Огромная роль в развитии социального познания принадлежит культуре в целом — макросоциальным факторам, или тому укладу общества, с которым подросток сталкивается, выходя из семьи в большой социум. В мета-анализе работ по современному взрослению [Wrzus et al., 2013] показано, как радикально меняется социальная сеть с переходом от детства к подростковому возрасту, как проходит сепарация и все больше растет потребность в автономии от родителей, достигая пика именно в этом возрасте, возникает интерес к политике, проблемам общества и цивилизации в целом, поиску своего места и своей позиции в этом сложнейшем пространстве культур и субкультур с их ценностями и нормами. Все это требует постоянного развития самопонимания и понимания других людей, с которыми подросток вступает в разные по интенсивности и близости контакты, принимая разные социальные роли.

Из сказанного видно, что современная культура предъявляет все более высокие требования к рефлексивным функциям. В российской психологии мышления, начиная с 1970-гг., когда психологической практики в форме консультирования и

психотерапии в России фактически не было, возник интерес к понятию «рефлексия» [Алексеев, 2002; Зарецкий, 2013; Рубцов, 1995; Слободчиков, Исаев, 1995]. Одним из первых стал его разрабатывать Н.Г. Алексеев — исследователь, вклад которого в развитие методологии научного исследования еще предстоит оценить. В 1981 г. на одном из домашних семинаров, посвященных этой проблеме, *он выдвинул тезис о том, что во второй половине XX в. понятие рефлексии становится центральным в связи с особенностями социокультурной ситуации*. Одной из сущностных характеристик рефлексии он считал способность к установлению отношений между разными содержаниями. Осознание самого себя он называл «вырожденной рефлексией», так как отсутствует Другой, с которым устанавливаются отношения, т.е. подобно Выготскому указывал на генетическое происхождение высшей психической функции из коммуникативного социального пространства. Первоисточник интереса к рефлексии в обществе Н.Г. Алексеев связывал с философией Нового времени, когда вместе с идеей равенства людей начинает приобретать ценность способность к установлению отношений.

Обосновывая тезис о возрастающей важности понятия «рефлексия» в второй половине XX в. по аналогии с Новым временем, Н.Г. Алексеев вскрыл те специфические социокультурные условия, которые этому способствовали<sup>1</sup>:

- становление самых разных культур в рамках одного человеческого региона;
- потеря и поиски абсолюта (ценности теряют свой смысл, все большая относительность норм);
- все большая специализация труда и отсутствие профессиональной устойчивости (необходима мобильность — способность к переучиванию), что трудно, если у человека не выработана способность к установлению отношений между профессиями, между кооператорами, установления отношений между своей деятельностью и другой; изменчивый характер взаимодействия людей (обилие отношений требует установления отношений между ценностями, привычками, характером и т.д.).

---

<sup>1</sup> Уже тогда, в 1980-х гг., Н.Г. Алексеев обратил внимание на религиозный ренессанс в России и связал это с поисками абсолюта. Он утверждал, что если эта тенденция разовьется — поиски абсолюта не только в смысле бога, но и устойчивости норм — то увлечение рефлексией сойдет на нет.

Свой удивительно точный прогноз относительно перспектив понятия «рефлексия» в науке и практике Н.Г. Алексеев сформулировал в лаконичной формуле, зафиксированной во время семинара: «В занятиях рефлексии отражается реальная потребность нашего дня. Понимание этого социокультурного контекста увеличивает наши возможности в исследовании рефлексии».

Современная психотерапия, действительно, сфокусирована на задаче компенсации дефицита рефлексивных способностей и непрерывно совершенствует инструментарий по развитию рефлексивных функций, причем, как было показано выше, это одинаково относится к двум главным направлениям — психодинамическому и конитивно-бихевиоральному. На основе понятия ментализация, обозначающего способность к пониманию своих и чужих ментальных состояний, развивается одно из наиболее ярких и влиятельных направлений современной психодинамической психотерапии, которое так и называется — *психотерапия, основанная на ментализации* [Бейтман, Фонаги, 2014]. Характерно, что появляется все больше программ, направленных на развитие способностей к социальному познанию и модифицированных специально для подросткового возраста (см. подробнее раздел 5.2).

В этой связи интересны данные исследования Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан относительно редукции потребности в самопонимании и рефлексии у современного подростка по сравнению с подростками 1970-х гг. [см. подробнее: Прихожан, Толстых, 2016]. Одной из причин этого может быть постепенное вытеснение *непосредственных контактов (face to face)* общением в социальных сетях, ведущее к снижению уровня эмоциональной близости и интимности общения [Холмогорова с соавт., 2015]. Можно предположить, что рефлексивные функции становятся все более проблемной зоной в развитии молодого поколения. В то же время, как уже отмечалось выше, нагрузка на эти функции непрерывно растет. Возможно, в этом противоречии заключается одна из самых болевых точек современного взросления.

### **Исследования особенностей социального познания в подростковом возрасте**

Методы исследования способности к СП изменяются от возраста к возрасту. Естественно, что для подростков использу-

ются более сложные задачи, чем для детей младшего возраста, однако интересно именно сравнение результатов выполнения какой-то одной задачи в разных возрастах. Так, S. Choundhury с соавторами [2006] просили детей младшего возраста, подростков и взрослых решать задачу, где требовалось представить эмоциональное состояние свое (*first person perspective*) и другого человека (*third person perspective* — смена позиции) в разных ситуациях. Оказалось, что способность к смене позиции с возрастом улучшается. Похожие результаты в сходном исследовании испытуемых в возрасте от 7 до 27 лет получила и другая группа ученых [Dumontheil et al., 2010] — способность к смене позиции росла от младшего возраста к подростковому и дальше к взрослости.

Интересны данные Fett с соавторами [2014], показавшего, что способность к смене позиции у подростков связана с большей просоциальностью поведения и большим уровнем доверия к партнеру в заданиях на кооперацию. Итальянская группа ученых во главе с одним из авторов цитированной выше обзорной статьи, обосновывающей необходимость исследования процессов социального познания в подростковом возрасте [Bosko et al., 2014], осуществила проект с исследованием детей младшего и старшего подросткового возрастов на основе полуструктурированного интервью и экспериментальных заданий, тестирующих развитие способности к ментализации. Это исследование также подтвердило выраженную возрастную динамику от младших к старшим подросткам. При этом оказалось, что подростки лучше способны к осознанию собственных состояний, чем состояний другого, так как последнее предполагает сформировавшуюся способность к смене позиции. Описанные феномены согласуются с известными данными о подростковом эгоцентризме.

Исследование способности к эмпатии в подростковом возрасте (т.е. способности адекватно откликаться на эмоции других людей) проводилось С. Sebastian с соавторами [2011]. Оказалось, что при выборе подходящего ответа в виньетках с описанием ситуации, в которой оказался другой человек, ответы подростков были менее адекватны, чем ответы взрослых испытуемых.

Все большее количество исследований посвящается рассмотренной выше концепции социального мозга и его развития в детском и подростковом возрастах. В обзоре S.J. Blakemore

[2008] показано, что исследования свидетельствуют о бурном развитии «социального мозга» у подростков. Последние исследования направлены на установление связи между уровнем выполнения задач на социальное познание (например, распознаванием эмоций и развитием структур «социального мозга») у девочек 11–13 лет [Klarwijk et al., 2013]. Результаты свидетельствуют о лучших показателях у девочек с более функционально зрелыми структурами социального мозга. На рост в подростковом возрасте амигдалы, участвующей в процессах распознавания эмоций, указывает и А. Goddings с соавторами [2014]. Развитие этих структур мозга ведет к росту способности регулировать свои эмоции и лучше справляться со стрессом при предъявлении аффективно значимых стимулов [Spreng, 2009]. Очевидно, что проблемы в развитии этих структур могут создавать уязвимость к разным формам психической патологии [Dahl, 2004].

В последнее время растет интерес к бихевиоральным моделям возникновения депрессии и других расстройств как дефицита способности воспринимать подкрепление, т.е. получать удовольствие от того, что обычно приносит его (похвала или другие формы подкрепления). Фактически речь идет о таком механизме, как снижение способности к переживанию удовольствия или ангедонии — конструкту, который все больше привлекает исследователей социального познания и его нарушений при психической патологии [см. подробнее: Холмогорова, Рычкова, 2016]. Оказалось, что именно в подростковом возрасте активно развиваются структуры, связанные с чувствительностью к подкреплению, т.е. противостоящие ангедонии [Gottfried, 2011].

Ангедония может существенно влиять на социальную мотивацию — снижать направленность на других людей (см. подробнее там же). Авторы теоретической модели механизмов подростковой депрессии считают, что именно снижение чувствительности к подкреплению приводит к тому, что подростки неправильно оценивают разные социальные ситуации в крайне негативном для себя ключе, что, в конце концов, приводит к депрессии [Mellick, Sharp, 2015; Davey et al., 2008].

Снижение чувствительности к подкреплению в социальных отношениях можно рассматривать как механизм **социальной ангедонии** — нарушение социальной мотивации общения, снижение потребности контактов с другими. Безусловный интерес представляют исследования ее влияния на развитие процес-

сов социального познания в подростковом возрасте — периоде онтогенеза, в котором чаще всего манифестирует психическая патология, включая депрессию и шизофрению. В первой главе мы уже упоминали ряд исследований, направленных на доказательство роли социальной ангедонии в нарушениях социального познания при шизофрении [Рычкова, 2013; Рычкова, Холмогорова, 2013; Холмогорова, Минакова, 2014; Холмогорова, Рычкова, 2016].

Еще одно исследование посвящено анализу связи нейрокогнитивного развития с эмоциональной регуляцией в контексте проблемы особой чувствительности подростков к отвержению, т.е. негативной оценке со стороны других [Sebastian, 2015, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]. Анализ показывает, что на нейрокогнитивном уровне существуют проблемы в функционировании отделов, отвечающих за регуляцию эмоций, что может делать подростков особенно чувствительными к негативным оценкам со стороны других людей. Чувствительность к отвержению тесно связана с социальной тревожностью. По последним данным, пики распространенности социальной тревожности приходятся на два возрастных пика — 5 и 13 лет [McGinn, Newman, 2013]. Поэтому исследование социальной тревожности в подростковом возрасте в контексте проблемы социального познания также представляет большой интерес. Были получены данные о важной роли семейных коммуникаций в росте социальных страхов детей, особенно стремления родителей подавить собственную активность ребенка и контролировать его [Павлова, Холмогорова, 2010].

Логично предположить, что социальная тревожность в дальнейшем может приводить к искажению социальной мотивации и доминированию поведению избегания. Сокращение контактов с людьми неизбежно ведет к недоразвитию способности к социальному познанию, тесно связанной с опытом общения, в ходе которого усваивается необходимый инструментарий для ментализации и эмпатии. Таким образом, развитие мозговых структур, связанных с социальным познанием, может тормозиться в результате обедненной практики социальных отношений, проходящих на фоне высокого уровня тревоги и связанного с ней избегания.

Выше мы указали, что подростковый возраст сам по себе является важным фактором риска по различным опасным для фи-

зического и психического здоровья инцидентам и обстоятельствам. Поэтому так важно ответить на вопрос о роли социальных когниций в совладании с различными травматическими обстоятельствами. Отдельное исследование было посвящено роли социальных когниций в совладании с травматическим стрессом у подростков [Venta et al., 2016]. В результате обследования 142-х подростков, проходящих лечение в стационаре, авторы эмпирически подтвердили выдвинутую гипотезу, что именно нарушенные социальные когниции, уходящие корнями в нарушение привязанности, играют важную роль в возникновении посттравматического стрессового расстройства у подростков. Из этого следует вывод о необходимости проведения специальных тренингов для подростков, направленных на повышение их способности к ментализации и эмпатии, с целью профилактики психического неблагополучия. Однако чисто техническая тренировка вряд ли решит проблему недоверия к миру, поэтому практики неизбежно столкнутся с проблемой ненадежной привязанности, дисфункциональными убеждениями и негативной социальной мотивации.

## Выводы

- Современная культура предъявляет все более высокие требования к рефлексивным функциям. В самое последнее время появляются работы, обосновывающие необходимость и важность исследования СП именно в подростковом возрасте со ссылками на труды Выготского. Согласно Л.С. Выготскому, подростковый период можно рассматривать как сензитивный для развития рефлексивной способности. Преодоление эгоцентризма происходит через контакт с другими, так как только путем установления отношений между своей внутренней жизнью и жизнью других возможно развитие рефлексии.
- Исследователями отмечается относительно небольшое количество и фрагментарный характер работ, посвященных СП у подростков. Они убедительно обосновывают необходимость изменения такого положения вещей, исследования факторов развития СП, связанных с особенностями социальной ситуации развития подростков. В частности, подростковый возраст сам по себе является важным фактором риска по раз-

личным опасным для физического и психического здоровья инцидентам и обстоятельствам. Поэтому так важно ответить на вопрос о роли социальных когниций в совладании с различными жизненными проблемами и травматическими обстоятельствами.

- Ангедония и социальная тревожность могут существенно влиять на социальную мотивацию — снижать направленность на других людей. Авторы теоретической модели механизмов подростковой депрессии считают, что именно снижение чувствительности к подкреплению приводит к тому, что подростки неправильно оценивают разные социальные ситуации в крайне негативном для себя ключе, что, в конце концов, приводит к депрессии.
- Все большее количество исследований посвящается концепции социального мозга и его развития в детском и подростковом возрастах. Исследования свидетельствуют о бурном развитии «социального мозга» у подростков. Очевидно, что проблемы в развитии этих структур могут создавать уязвимость к разным формам психической патологии.
- Прямая аналогия между процессами в нервной системе и социальными когнициями методологически ошибочна, а социальный мозг — это лишь одно из условий (наряду с социальным контекстом и социальной ситуацией развития) взросления и вместе с ним становления процессов социального познания. Центральным же механизмом развития социального познания является трансляция культурных средств саморегуляции в условиях благоприятной социальной ситуации развития.

## **2.5. Модель социального познания, основанная на положениях культурно-исторической теории, как основа эмпирического исследования его развития в онтогенезе**

### **Общая характеристика многофакторной комплексной модели социального познания**

Рассмотрим перспективы **разработки модели СП, основанной на рассмотренных выше положениях культурно-исторической теории**. Начало ее разработке было положено в исследованиях нарушений социального интеллекта у больных шизофренией [Рычкова, 2014; Рычкова, Холмогорова, 2012(б), 2013; Холмогорова, Минакова, 2014; Холмогорова, Рычкова, 2016].

В данном проекте происходит ее дальнейшее развитие и уточнение [Холмогорова, 2014, 2016]. Модель включает: 1) мотивационный компонент в соответствии с принципом единства аффекта и интеллекта; 2) рефлексивный компонент в соответствии с положением об осознанном характере высших психических функций; а также операциональный (3) и поведенческий (4) компоненты, которые в соответствии с положениями о культурно опосредованном и инструментальном характере человеческой психики включают внутренние, интериоризированные в результате освоения накопленных в культуре средств, способы (навыки, стратегии) осуществления процессов социального познания.

Развивая эту модель на основе положения Л.С. Выготского о натуральных и высших психических функциях, можно представить структуру СП как сложной высшей психической функции, компоненты которой иерархически связаны между собой и относятся к двум уровням: **1) высшему — регуляторному**, объединяющему мотивационный и рефлексивный компоненты; **2) соподчиненному исполнительному**, которому соответствуют операциональный и поведенческий компоненты. В этой модели интегрированы пионерские отечественные разработки 1980-х гг., основанные на идеях Л.С. Выготского о нарушениях

мотивационного компонента мышления, его смысловой и рефлексивной регуляции, а также общей коммуникативной направленности мышления [Зарецкий, Холмогорова, 1983; Зейгарник, Холмогорова, 1985; Холмогорова, 1983; Критская, Мелешко, Поляков, 1991].

Остановимся подробнее на каждом из перечисленных четырех компонентов.

**1. Мотивационный компонент раскрывается в данной модели как направленность личности на других людей или же, напротив, игнорирование социальных контактов вплоть до стремления избежать контактов с другими.** При этом потребность в таких контактах может оставаться достаточно острой, а за поведенческим избеганием стоять страх отвержения. Фактически мотивационный компонент СП близок по смыслу к понятию мотивов аффиляции. Структура мотивации общения в одной из наиболее известных ее моделей [Mehrabian, Ksionzky, 1974] включает два устойчивых мотива личности: аффилятивную тенденцию (стремление к принятию и контактам с разными людьми, как близкими, так и малознакомыми) и чувствительность индивида к отвержению другими (страх отвержения). Под стремлением к принятию в данном случае понимается потребность в других людях, предпочтение общества людей другим видам активности, а также склонность опираться на других людей при решении сложных жизненных ситуаций. Для нас особый интерес представляет страх отвержения, который непосредственным образом связан с социальной тревожностью, ставшей одним из центральных эпидемиологических трендов нашего времени, особенно среди детей, подростков и молодежи. Выраженный страх социальной оценки и высокий уровень социального дистресса (дискомфорта в контактах), а также социальная ангедония (отсутствие удовольствия от общения) составляют вместе то, что в рамках данной модели мы обозначаем как **негативная социальная мотивация общения**. Напротив, высокий уровень эмпатической заботы может свидетельствовать о направленности на другого человека, т.е. позитивной, альтруистической социальной мотивации. К мотивационному компоненту СП можно отнести и уровень мотивации при решении различных задач на социальное познание, как в реальной жизни, так и в процессе исследований СП в лабораторных условиях.

**2. Рефлексивный компонент СП тесно связан с осознанностью и произвольной регуляцией процессов социального познания, его аналогом в других моделях СП является понятие эксплицитной ментализации (см. подробнее раздел 1.2).** Его исследование позволяет оценить способность развернуть и сделать осознанным, целенаправленно построить процесс ментализации или свою поведенческую стратегию в контактах с другими, а также оценить их эффективность как способов социального познания и принять решение об их перестройке, в случае необходимости. Важным механизмом рефлексии является **способность к децентрации и к учету позиции другого человека**, предполагающее умение взглянуть на ситуацию глазами Другого.

**3. Операциональный компонент соответствует имплицитной ментализации (см. раздел 1.2) и отражает все свернутые и автоматизированные навыки оценки, интерпретации и принятия решений в социальных ситуациях, способность к пониманию и распознаванию эмоционального, интеллектуального и физического состояния другого человека.** Следует подчеркнуть, что процессы ментализации могут происходить как на операциональном, так и на рефлексивном, осознанном уровне. Чем лучше развиты процессы социального познания, тем шире возможности его осознанной рефлексивной регуляции у индивида.

**4. Поведенческий аспект включает прежде всего устойчивые стратегии переработки информации и внешнего поведения,** которые могут быть более или менее осознаны и подвержены регуляции. Специфика поведенческого компонента заключается именно в преимущественно используемых стратегиях поведения в социальных контактах. Среди них, например, социальное избегание, социальные сравнения, социальная агрессия и т.д. Например, в тесте социального интеллекта Михельсона (см. ниже) поведенческий компонент представлен преобладанием агрессивного, зависимого или компетентного поведения в различных социальных ситуациях.

Положение о роли культуры в широком смысле и ее специфики в разные исторические периоды, конкретизированное Л.С. Выготским в понятии социальной ситуации развития, предполагает рассмотрение системы социальных факторов влияния, определяющих на основе механизмов интериоризации развитие

личности и систему ее отношений с миром. Разработанная на основе положений культурно-исторической концепции многофакторная психо-социальная модель расстройств аффективного спектра [Гаранян, 2010; Холмогорова, Гаранян, 1998; Холмогорова, 2011], может быть положена в основу исследования факторов, обуславливающих нарушения СП. Модель включает четыре уровня (макросоциальный, семейный, личностный и интерперсональный), на каждом из которых можно выделить ряд факторов, оказывающих влияние на процессы СП и его нарушения.

**1. Макросоциальный уровень** включает такие факторы, как культурные нормы и ценности, правила и способы взаимодействия и т.п. (на современном историческом отрезке огромную роль в процессах СП начинают играть такие технические средства, как интернет и мобильная связь, когда коммуникация между людьми начинает все больше перемещаться в блоги, сайты и социальные сети). Встает вопрос, как отразится сокращение непосредственного общения face to face на натуральной функции социального познания в форме привязанности, а также на трансляции инструментов социального познания при развитии высшего, регуляторного уровня социального познания (на мотивации общения и рефлексии).

**2. Семейный уровень** включает такие факторы, как тип привязанности по Дж. Боулби, характер семейных коммуникаций, правила, регулирующие стиль коммуникаций в семье, степень внимания в семье к психической и эмоциональной жизни ее членов, возможность метакоммуникации или обсуждения своей эмоциональной и психической жизни и т.д. (на современном историческом отрезке можно констатировать сокращение времени, проводимого членами семьи совместно в живом контакте, что во многом связано с распространением технических средств связи, а также с ослаблением связей между поколениями в семье).

**3. Индивидуально-личностный уровень** включает такие факторы, как личностные черты и убеждения, определяющие мотивацию и стиль взаимодействия, уровень развития эмоциональной сферы и когнитивной сферы в целом. Например, к этому уровню относятся устойчивые характеристики когнитивной сферы, которые могут оказывать влияние на процессы социального познания (такие, например, как общий интеллект, вербальный интеллект).

**4. Интерперсональный уровень** включает такие факторы, как широту и качество социальных связей человека, обеспечивающих социальную поддержку, включая инструментальную и эмоциональную, частоту и глубину контактов с другими людьми и т.п. Одним из следствий технического прогресса стало сокращение живого общения при росте возможностей не прямой коммуникации и увеличении времени, проводимого в непрямом контакте, что с необходимостью оказывает влияние на широту и качество социальных контактов — факт, уже привлекающий внимание исследователей.

Ниже на рис. 2.1 представлена комплексная многофакторная модель социального познания, основанная на культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского.

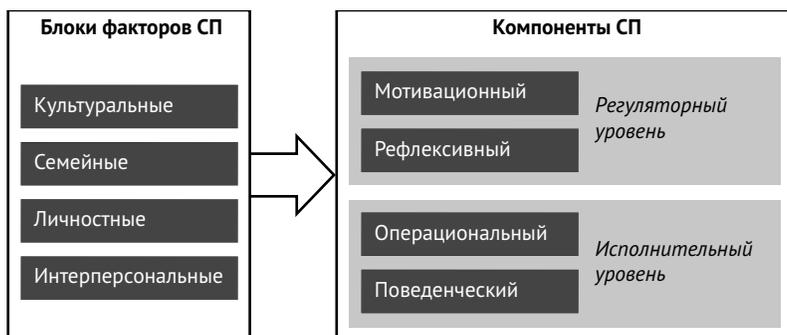


Рис. 2.1. Многофакторная комплексная модель социального познания, основанная на культурно-исторической теории

Предлагаемая многофакторная комплексная модель СП нуждается дальнейшей разработке, направленной на преодоление редуционистских биологических подходов и обоснование ведущей роли культуры в процессах СП на основе комплексного изучения различных психосоциальных факторов и компонентов СП.

### **Цель, гипотезы, задачи и методический комплекс эмпирического исследования социального познания в онтогенезе**

**Основной целью исследования** стали сравнительная оценка способности к ментализации и эмпатии на разных этапах онтогенеза (в младшем, старшем подростковых и юношеском воз-

растах) и в разных социальных группах, т.е. с учетом специфики социальной ситуации развития (учащиеся школ, колледжей, дети-сироты), а также выявление психологических факторов развития социального познания в онтогенезе.

**Была также поставлена задача** интерпретации полученных результатов с позиций многофакторной комплексной модели СП, т.е. с учетом компонентов (мотивационного, рефлексивного, операционального, поведенческого) и факторов развития процесса социального познания (макросоциальных, семейных, индивидуально-личностных, интерперсональных).

**Был выдвинут ряд задач и гипотез**, касающихся развития ментализации и эмпатии, а также роли различных факторов социального познания на разных возрастных этапах.

- Одна из наиболее важных гипотез исследования вытекала из задачи изучения **влияния макросоциальных факторов, принципиально трансформирующих социальную ситуацию развития современных подростков и молодых людей**. Для исследования влияния коммуникационных компьютерных технологий на развитие социального познания **было выдвинуто предположение о критически важной роли баланса виртуального и непосредственного контакта для характера социальной мотивации и способности к ментализации и эмпатии у подростков и молодежи**. Предполагалось также, что на характер использования интернет-технологий в процессе общения оказывают влияние специфические особенности социальной ситуации развития, включая возраст и принадлежность к той или иной социальной группе. Исследования, основанные на этих гипотезах, представлены в главе 3.
- В связи с задачей изучения индивидуально-личностных факторов социального познания была выдвинута гипотеза **о сложной и неоднозначной связи между уровнем формального интеллекта и развитием социального познания у подростков**. Исследование, основанное на этой гипотезе, представлено в разделе 4.1.
- Еще одна гипотеза была сформулирована в связи с задачей проверки роли привязанности в развитии социального познания. Предполагалось, что **подростки — социальные сироты, проживающие в детском доме, будут менее успешны в выполнении заданий на социальное познание, чем подрост-**

**ки из семей.** У подростков из семей, в свою очередь, предполагалось наличие связи между типом привязанности и показателями развития социального познания. Исследование, основанное на этих гипотезах, представлено в разделе 4.2.

- Специальное исследование было посвящено роли социодемографических и психологических (индивидуально-личностных, семейных и интерперсональных) факторов в развитии социального познания. **Предполагалось, что способность к ментализации и эмпатии будет возрастать по мере взросления,** причем если у младших подростков способность к ментализации и эмпатии будет в значительной степени связана с особенностями семейных коммуникаций (прежде всего, в отношении эмоций), то с возрастом, по мере возрастания роли сверстников в общей социальной ситуации развития, на первый план будут выходить интерперсональные факторы — прежде всего, степень социальной интеграции и уровень эмоциональной поддержки, получаемой подростком от его ближайшего окружения. Кроме того, **предполагалось, что показатели социального познания будут зависеть от типа образования и преобладающей позиции в учебной деятельности подростков и молодежи — активной (субъектной), пассивной (объектной) или же негативистичной по отношению к учебному процессу.** Было также выдвинуто предположение о **наличии связи между характером социальной мотивации и развитием социального познания.** Исследования, основанные на этих гипотезах, представлены в разделе 4.3.

Для решения поставленных задач и проверки основных гипотез исследования был разработан методический комплекс, включающий ряд блоков методик.

**Первый блок: методики, тестирующие способности к социальному познанию (ментализацию, эмпатию, социальный интеллект).**

Было использовано четыре методики.

- **Тест «Чтение психического состояния по глазам»** (The Reading the Mind In the Eyes, Child Version), краткое название **Тест «Глаза»** (Eyes Test), разработанный S. Baron-Cohen et al. [2001]. Тест был разработан для диагностики способности к ментализации у взрослых с синдромом аутизма (версия

включала 36 карточек), но затем была разработана специальная версия для детей и подростков с синдромом Аспергера, которая включала 28 карточек. Именно эта версия была использована в нашем исследовании. Карточки с переводом английских слов, обозначающих различные оттенки эмоциональных и нейтральных психических состояний (русскоязычный вариант теста), были заимствованы на сайте Кембриджского центра исследований аутизма [[http://www.autismresearchcentre.com/arc\\_tests](http://www.autismresearchcentre.com/arc_tests)].

Известно, что одним из базовых навыков ментализации является способность к определению психического состояния по лицевой экспрессии. Было проведено большое количество российских и зарубежных исследований, направленных на проверку этой способности в норме и патологии, в том числе у больных шизофренией с помощью наборов фотографий с изображениями разных эмоциональных и эмоционально нейтральных психологических состояний [Курек, 1986; Румянцева, Самарина, 2014; Холмогорова, Рычкова, 2016; Chen, 2011].

Тест «Глаза» был разработан с целью выявления достаточно широкого спектра нарушений способности к ментализации — от тонких до самых выраженных. Для этого задача усложнялась по сравнению с традиционными тестами такого рода, основанными на предъявлении фотографий человеческих лиц с разными выражениями. В описываемой методике на фотографии были изображены только глаза и небольшое пространство вокруг них. Для того чтобы максимально нейтрализовать фактор вербального интеллекта, для каждой карточки предлагается 4 варианта ответов, только один из которых является правильным, или «целевым». Остальные ответы можно назвать «фоновыми». «Фоновые» ответы не являются противоположными по смыслу «целевому» ответу, более того, они имеют схожую эмоциональную окраску с «целевым» словом, что придает тесту дополнительную сложность. Испытуемому дается инструкция выбрать именно тот ответ, который наиболее соответствует психическому состоянию, отраженному на фотографии.

Соотнося направленность данной методики с многофакторной комплексной моделью СП, можно сказать, что она тестирует *операциональный компонент* или исполнитель-

ный уровень процесса СП, так как направлена на быструю, симультанную оценку психического состояния другого и не предполагает развернутого осознанного процесса рефлексии: взгляда на ситуацию с позиции другого человека и обдумывание наиболее эффективного способа взаимодействия с ним. В понятийном аппарате современных концепций СП эта методика тестирует *имплицитную ментализацию (или имплицитную ТоМ)*.

- **Методика «Определение понятий для другого»** разработана А.Б. Холмогоровой [1983]. Изначально методика была предназначена для исследования саморегуляции мышления и способности к смене позиции у больных шизофренией [Холмогорова, 1983].

В инструкции испытуемым предлагается определить или описать с помощью любых признаков 7 понятий (береза, бутылка, ребенок, ножницы, яблоко, пила, лиса) так, чтобы человек того же возраста и образования мог легко и однозначно догадаться, о каком предмете идет речь. Оговаривается также, что употребление однокоренных слов не допускается. Точность каждого определения, данного испытуемыми, оценивается экспертами по шкале от нуля до четырех, где «0» — «абсолютно невозможно догадаться», «4» — «понятие определено абсолютно точно, его нельзя спутать с другим». Отдельно подсчитывались недостаточные ответы (не содержащие родового, видового или другого существенного признака), избыточные ответы (включающие более двух несущественных признаков), а также ответы, содержащие «культурные метки» — слова и выражения, тесно связанные с данным понятием в культурном контексте (например: «Яблоко — плод, упавший на голову Ньютону»). Методика находится в процессе валидизации.

В настоящем исследовании методика используется для изучения процесса ментализации на регуляторном уровне, т.е. *тестирует рефлексивный компонент СП*, стимулируя испытуемого развернуть процесс поиска признаков понятия, которые будут наиболее информативными для другого человека и позволят ему точно угадать задуманный предмет. Этот поиск предполагает умение гибко менять свою позицию осведомленного на позицию неосведомленного человека и выработать наиболее адекватный способ трансляции ему не-

обходимой для решения задачи информации. В понятийном аппарате современных концепций СП эта методика тестирует *эксплицитную ментализацию (или эксплицитную ТоМ)*.

- **Опросник «Индекс межличностной реактивности»** (Interpersonal Reactivity Index — IRI), разработанный М. Davis [1983], адаптированный Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской [2013]. Методика предназначена для оценки эмпатических способностей на основе самооценки испытуемых, которым предлагается ответить на соответствующие вопросы. Опросник состоит из 28 пунктов, сгруппированных в 4 подшкалы: Децентрация (Perspective Taking, или умение воспринимать какие-либо события и явления с точки зрения другого человека, с учетом его мыслей и чувств); Фантазия (Fantasy, или умение сопереживать и понимать поступки и намерения героев литературы и искусства, воображая себя на их месте); Эмпатическая забота (Empathic Concern, или способность сочувствовать, а также желание и способность помогать другому); Эмпатический дистресс (Personal Distress, или чувства дискомфорта, возникающие в напряженном межличностном взаимодействии и при наблюдении переживаний других людей).

Методика дает возможность тестировать как рефлексивный компонент СП на основе самооценки испытуемыми своей способности встать на место другого человека (подшкала Децентрация), так и мотивационный компонент на основе оценки выраженности направленности на другого человека и на поддержку его в трудной ситуации (подшкала Эмпатическая забота). В опроснике соединены когнитивный и эмоциональный компоненты эмпатии, степень связи между которыми широко дискутируется в современной литературе по СП [Kanske et al., 2016].

Методика уже использовалась для исследования эмпатии у подростков и подтвердила свою валидность на подростковой выборке [Caspar et al., 2016].

- **Тест коммуникативных умений Л. Михельсона**, адаптированный Ю.З. Гильбухом [1997]. Тест направлен на оценку уровня коммуникативной компетентности и сформированности основных коммуникативных умений. Тест состоит из 27 заданий, в которых испытуемый выбирает предпочитаемые им поведенческие стратегии в ситуациях, предполага-

ющих определенную реакцию на положительные и отрицательные высказывания партнера и на обращения с просьбой. Тест выявляет три типа социальных стратегий поведения: зависимое поведение, или склонность к подчинению партнеру; агрессивное поведение, или склонность к доминированию над партнером и игнорированию его чувств и интересов; компетентное поведение, под которым понимается равноправный, партнерский стиль реагирования. Тест используется для исследования поведенческого компонента СП.

**Второй блок: методики исследования социальной мотивации и стратегий поведения в социальных ситуациях.**

Для оценки социальной мотивации — направленности на общение с людьми и способности получать удовольствие от него, уровня социальной тревожности, а также выраженности поведения избегания как поведенческой стратегии использовались три методики:

- **Краткая шкала страха негативной социальной оценки (Brief Fear of Negative Evaluation scale — BFNE)**, разработанная M.R. Leary [1983], находится в процессе валидации в русскоязычной выборке. Методика предназначена для измерения уровня тревоги, связанной с ожиданием негативной оценки в ситуациях социального взаимодействия, состоит из 12 пунктов.
- **Шкала социального избегания и дистресса (Social avoidance and distress scale — SADS)**, разработанная D. Watson, R. Friend, [1969], адаптированная В.В. Красновой, А.Б. Холмогоровой [2011]. Методика предназначена для измерения выраженности субъективного дискомфорта, связанного с различными социальными ситуациями и склонности избегать ситуаций контакта с другими людьми, состоит из 28 пунктов, сгруппированных в 2 подшкалы: Социальный дистресс и Социальное избегание.
- **Шкала социальной ангедонии (Revised social anhedonia scale — RSAS)**, разработанная Eckblad et al. [1982], адаптированная О.В. Рычковой, А.Б. Холмогоровой [2016]. Методика предназначена для оценки степени снижения удовольствия от общения с другими людьми, прежде всего друзьями, от эмоционального контакта с ними и от выполнения совместной деятельности, состоит из 40 пунктов.

### **Третий блок: методики исследования факторов СП.**

1. Для оценки макросоциальных факторов СП использовалась оригинальная **Анкета каналов социальной коммуникации**. Анкета включает 10 вопросов, которые касаются разных способов общения в современном обществе, включая телефон, скайп, социальные сети, сайты и непосредственный контакт — face to face. Анкета направлена на выяснение того, какие способы общения респондент использует, как часто и почему. К каждому вопросу предлагаются различные варианты ответа. Испытуемым предлагается выбрать тот вариант ответа, который является для них наиболее подходящим или же проранжировать разные способы коммуникации, описываемые в анкете, по частоте и комфортности использования.

2. Для оценки семейных факторов СП использовался оригинальный **опросник «Семейные эмоциональные коммуникации»** (СЭК), разработанный А.Б. Холмогоровой, С.В. Воликовой [Холмогорова, Воликова, Сорокова, 2016]. Опросник направлен на выявление дисфункций семейной системы и нарушений детско-родительских коммуникаций, прежде всего касающихся установок по отношению к эмоциям в семье и типичных способов родительского реагирования на разные ситуации в аспекте стимулирования тех или иных эмоций у детей. Опросник состоит из 30 пунктов, сгруппированных в 7 подшкал: родительская критика (наличие критики в адрес ребенка, когда он проявляет негативные эмоции или допускает ошибки в какой-либо деятельности); индуцирование тревоги в семье (фиксация родителей на возможных трудностях, опасностях и жизненных неудачах и разговоры на эту тему в семье); элиминирование эмоций в семье (запрет на выражение эмоций, прежде всего, негативных); стремление к внешнему благополучию (установки родителей скрывать, лакировать и не выдавать окружающим свои проблемы, которые они транслируют детям); фиксация на негативных переживаниях (склонность родителей фиксироваться на негативных эмоциях и подключаться к плохому настроению ребенка); семейный перфекционизм (воспитание ребенка в духе очень высоких стандартов и стремления к совершенству); родительская сверхвключенность (стремление родителей быть максимально включенными в жизнь ребенка и решать за него его проблемы).

3. Для оценки индивидуально-личностных факторов СП использовались две методики.

- **Методика «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена** (Raven Progressive Matrices), краткое название **Тест Равена**, разработанная Дж.К. Равеном, Дж. Равеном, Дж.Х. Куртом [1997]. Методика направлена на оценку способности к систематизации и установлению логических отношений как аспектов формального интеллекта. Тест состоит из 60 черно-белых матриц, сгруппированных в 5 серий по типу заданий — А, В, С, D, E, каждая серия состоит из 12 матриц. Подсчитывается общее количество правильных ответов.
- **Методика «Субъектная позиция в учебной деятельности»**, разработанная В.К. Зарецким, Ю.В. Зарецким, И.Ю. Кулагиной [2014]. Методика направлена на выявление типа отношения к учебной деятельности, состоит из 30 пунктов, сгруппированных в 4 подшкалы: негативная позиция (ученик отрицает ценность учения и взаимодействия в учебной деятельности), объектная позиция (ученик пассивен, готов выполнять то, что требует учитель, при этом собственные интересы игнорируются или не реализуются), субъектная позиция (включающая две подшкалы — осознанное отношение к учебной деятельности и активная диалогическая позиция).

4. Для оценки интерперсональных факторов СП использовались две методики.

- **Опросник воспринимаемой социальной поддержки Зоммера, Фюдрика** (Social support questionnaire — F-SOZU), разработанный G. Sommer, T. Fydrick [1989], адаптированный и валидизированный А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гаранян и Г.А. Петровой [2007]. Опросник направлен на оценку качества поддерживающих отношений в сложившемся социальном окружении и отражает субъективную оценку испытуемого количества и качества доступной ему поддержки от окружающих людей. Опросник состоит из 22 вопросов, сгруппированных в 4 подшкалы: эмоциональная поддержка (наличие эмоционально значимых, поддерживающих отношений); инструментальная поддержка (возможность получения важной и полезной информации, помощи в решении проблем, помощи в делах, материальной помощи); социальная интеграция (наличие группы людей, по отношению к которой испытывается чувство сопричастности и принадлежности); удовлетво-

ренность социальной поддержкой (субъективное ощущение достаточного для данного человека уровня поддержки со стороны окружающих).

- Модифицированный для подростков **Тест привязанности Хейзена-Шейвера** (Hazan-Shaver forced-choice attachment paragraphs), разработанный С. Hazan, Р. Shaver [1987], адаптированный А.Б. Холмогоровой [2011]. Тест направлен на диагностику способности устанавливать близкие устойчивые отношения — строить отношения привязанности с людьми вообще и с близкими друзьями и состоит из 3 коротких описаний основных типов привязанности — надежного, амбивалентного и избегающего.

В инструкции подростка просят выбрать одно из трех описаний (см. ниже), которое лучше всего отражает его поведение и чувства при общении с людьми в процессе сближения или построения дружеских отношений, т.е. в отношениях привязанности.

- Я считаю, что с людьми сближаться нетрудно и меня не смущает психологическая зависимость от них или их психологическая зависимость от меня. Я редко переживаю из-за того, что от меня отдаляются или, наоборот, сближаются со мной слишком тесно.
- Я испытываю некоторый дискомфорт, сближаясь с кем-то очень тесно; мне трудно полностью доверять людям, трудно ощущать, что психологически зависишь от них. Я нервничаю, когда кто-то оказывается слишком близко, и моим друзьям часто хочется большей дружбы и откровенности, чем это допустимо для меня.
- Мне кажется, что другие неохотно соглашаются на такую тесную дружбу и психологическую близость, которой мне хотелось бы. Я часто беспокоюсь, что мой друг на самом деле не ценит меня и не хочет проводить со мной время. Мне хочется так дружить с человеком, чтобы быть с ним как единое целое, но это желание иногда отпугивает людей.

В основе теста лежит классификация привязанностей, предложенная М. Эйнсворт. В процессе адаптации методика применялась в исследовании больных тревожными и депрессивными расстройствами, и было выявлено ожидаемое преобладание амбивалентной привязанности у больных депрессиями и избегающей — у больных с тревожными расстройствами. У здоровых испытуемых по сравнению с больными тревожно-депрессивными расстройствами преобладала надежная привязанность [Холмогорова, 2011].

### **Четвертый блок методик: методики оценки выраженности эмоционального неблагополучия.**

Для оценки выраженности симптомов психопатологии использовались две симптоматические шкалы, основанные на самоотчете.

- **Шкала детской депрессии** (Children`s Depression Inventory — CDI), разработанная М. Kovacs [1992], адаптированная и валидизированная в русскоязычной выборке С.В. Воликовой, О.Г. Калина и А.Б. Холмогоровой [2011]. Методика направлена на выявление и отслеживание динамики симптомов депрессии у детей и подростков в возрасте от 7 до 17 лет. Опросник состоит из 27 пунктов и в оригинале предполагал выделение нескольких подшкал. Валидизация в русскоязычной выборке показала, что наиболее надежным показателем является суммарный балл по всем подшкалам, в зависимости от которого испытуемый может быть отнесен к одной из трех групп: высокий, средний или низкий уровень депрессивной симптоматики.
- **Шкала личностной тревожности** разработана и апробирована А.М. Прихожан [2000]. Методика направлена на определение общего уровня тревожности у детей, а также выделение областей жизни школьника, вызывающих у него повышенную тревогу. Опросник состоит из 40 пунктов, сгруппированных в 4 подшкалы: Школьная тревожность, Самооценочная тревожность, Межличностная тревожность, Магическая тревожность. Подсчитывается также суммарный балл по всем шкалам, в зависимости от которого испытуемый может быть отнесен к одной из трех групп: с низкими, средними и высокими показателями тревожности.

### **Характеристика обследованной выборки**

В данном проекте для решения разных задач разными наборами методик из выше перечисленного комплекса были обследованы несколько выборок подростков и молодежи. В общей сложности было обследовано 309 подростков (253 старших и 56 младших) и 91 человек юношеского возраста. Мы опирались на классификацию возрастов, принятую в отечественной психологии, согласно которой к младшему подростковому возрасту относится период от 10 до 12 лет, к старшему — от 13 до

17 лет, наконец, к юношескому возрасту — от 18 до 23 лет. Подростки относились к разным социальным группам, обучались в школах и колледжах, проживали в семьях и в интернатах для детей-сирот. Испытуемые юношеского возраста являлись студентами разных московских вузов.

## Выводы

- В разработанной на основе ряда положений культурно-исторической теории развития психики многофакторной комплексной модели СП *делается особый акцент на роли **социальной мотивации** в развитии СП.*
- В разработанной на основе ряда положений культурно-исторической теории развития психики многофакторной комплексной модели СП *делается особый акцент на анализе **социальной ситуации развития** современных подростков, включающей макросоциальные в форме информационной революции и глобальных изменений в способах коммуникации.*
- Методический комплекс исследования СП в онтогенезе должен охватывать различные компоненты СП и широкий спектр факторов, оказывающих влияние на развитие СП в онтогенезе

## Библиография

- Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. ... дисс. докт. наук. М., 2002. 45 с.
- Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Киев: Next, 1994. 511 с.
- Бурменская Г.В. Проблемы онто- и филогенеза привязанности к матери в теории Джона Боулби // Предисловие к кн. Боулби Д. Привязанность. М.: Гардарики. 2003. С. 2–12.
- Бейтман Э., Фонаги П. Лечение пограничного расстройства личности с опорой на ментализацию: практическое пособие. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2014. 248 с.
- Воликова С.В., Холмогорова А.Б., Калина О.Г. Валидизация опросника детской депрессии М. Ковак // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 121–132.
- Вygотский Л.С. Педология подростка: в 3 т. М., Издание Бюро заочного обучения при 2 МГУ, 1929–1931.

- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций М.: АПН, 1960. 130 с.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–301.
- Выготский Л.С.* Принципы социального воспитания глухонемых детей. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. М.,: Педагогика 1983. С. 101–115.
- Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной психологии). Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
- Выготский Л.С.* Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования. Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 105–111.
- Гараян Н.Г.* Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. ... дисс. докт. наук. М.: МГУ, 2010. 42 с.
- Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
- Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98–109.
- Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б.* Смысловая регуляция решения творческих задач. В кн.: Исследования проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983. С. 62–101.
- Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б.* Нарушения саморегуляции познавательной деятельности у больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова 1985. № 12. С. 1813–1818.
- Карягина Т.Д., Будаговская Н.А., Дубровская С.В.* Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202–227.
- Краснова В.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 49–58.
- Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф.* Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. М.: Издательство Московского университета, 1991. 256 с.
- Курек Н.С.* Исследование эмоциональной сферы больных шизофренией на модели распознавания эмоций по невербальной экс-

- прессии // Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова. 1986. № 12. С. 160–161.
- Леонтьев А.А.* Лев Семенович Выготский. М: Просвещение, 1990. С. 158.
- Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. М: Изд-во МГУ, 1982. С. 388.
- Люсин Д.В., Ушаков Д.В. (ред.)* Социальный интеллект: теория, измерение, исследования М.: Институт психологии РАН, 2004.
- Павлова Т.С., Холмогорова А.Б.* Семейные факторы социальной тревожности у детей дошкольного возраста // Дефектология. 2010. № 6. С. 30–38.
- Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
- Прихожан А.М. Толстых Н.Н.* Психология подросткового возраста. М.: ЮРАЙТ. 2016. 406 с.
- Равен Дж.К., Равен Дж., Курт Дж.Х.* Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. Раздел 1. Общая часть руководства. М.: Когито-Центр, 1997. 76 с.
- Рубцов В.В.* Развитие рефлексивных процессов младших школьников в учебной деятельности. Новосибирск, 1995.
- Румянцева Е.Е., Самарина Т.Н.* Методика оценки психического состояния другого по выражению глаз у подростков в норме и при шизофрении. // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 197–207.
- Рычкова О.В.* Нарушения социального интеллекта у больных шизофренией. Дисс.... докт. психол. наук. М.: МГУ, 2014. 421 с.
- Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть I. Концепция «социальный мозг» — продукт современной нейронауки // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 86–94 (а).
- Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть II. Концепция «социальный мозг» — структурные компоненты и связь с психопатологией // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 86–95 (б).
- Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Социальная ангедония и нарушения социальной направленности при шизофрении // Сб. материалов науч. конф. «Теоретические и прикладные проблемы медицин-

- ской (клинической) психологии» / ФГБУ «Научный центр психического здоровья» РАМН, МГППУ. М., 2013. С. 92–93.
- Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Основные теоретические подходы к исследованию нарушений социального познания при шизофрении: современный статус и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2014. №4. С. 30–43.
- Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Адаптация методики «Шкала социальной ангедонии» в российской выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2016. №4. В печати.
- Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 412 с.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. М: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
- Смирнова Е.О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. 1995. №3. С. 139–150.
- Смирнова Е.О.* Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. №4. С. 25–35.
- Соколова Е.Т., Николаева В.В.* Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SVR-Аргус, 1995. 359 с.
- Толстых Н.Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. №4. С. 7–24.
- Томаселло М.* Истоки человеческого общения. М.: Языки славянских культур, 2011. 328 с.
- Холмогорова А.Б.* Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1983. 17 с.
- Холмогорова А.Б.* Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медпрактика-М, 2011. 480 с.
- Холмогорова А.Б.* Обострение борьбы парадигм в науках о психическом здоровье: в поисках выхода // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. №4. С. 53–61.
- Холмогорова А.Б.* Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии // Культурно-историческая психология. 2016. №4.
- Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А.* Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. 2015. №4. С. 102–129.

*Холмогорова А.Б., Воликова С.В.* Стандартизация методики «Семейные эмоциональные коммуникации» в российской выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2016. № 4. В печати.

*Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д.* Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза. Часть 1: история и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2015 (а). №4. С. 108–118.

*Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д.* Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза. Часть 2: модели и методы исследования // Вопросы психологии. 2015 (б). № 5. С.125–136.

*Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г.* Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. № 1. С. 94–102.

*Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Петрова Г.А.* Диагностика уровня социальной поддержки при психических расстройствах. М., 2007. 20 с.

*Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К.* Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108–118.

*Холмогорова А.Б., Минакова К.Ю.* Социальная ангедония, депрессия и социальный интеллект у больных шизофренией: существует ли связь? // Психическое здоровье. 2014. № 12. С. 52–69.

*Холмогорова А.Б., Рычкова О.В.* Нарушения социального познания: новая парадигма в исследованиях центрального психологического дефицита при шизофрении. Москва: Форум, 2016. 288 с.

*Эльконин Д.Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте The development of speaking in preschool age [электронный ресурс] : краткий очерк / Д.Б. Эльконин. Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 116 с. URL : <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361> (дата обращения: 01.09.2016)

*Эфроимсон В.П.* Родословная альтруизма // Новый мир. 1971. № 10. С. 86–98.

*Юханссон И.* Особое детство. М.: Теревинф, 2010. 281 с.

*Arnett J. J.* Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 5. P. 469–480.

- Astington J., Baird J.* Why language matters for theory of mind. Oxford: Oxford University Press, 2005. 355 p.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Scahill V., Lawson J., Spong A.* Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome // *Journal of Developmental and Learning Disorders*. 2001. Vol. 5. P. 47–78.
- Blakemore S.J.* The social brain in adolescence // *Nature Reviews Neuroscience*. 2008. Vol. 9. P. 267–277. doi: 10.1038/nrn2353
- Bohl V.* We read minds to shape relationships // *Philosophical Psychology*. 2014. Vol. 3. P. 347–351.
- Bohl V., Fiske A.P.* In and Out of Each Other's Bodies: Theory of Mind, Evolution, Truth, and the Nature of the Social. Maurice Bloch. Boulder, CO: Paradigm, 2012. 161 p.
- Bosco F.M., Gabbatore I., Tirassa M.* A broad assessment of theory of mind in adolescence : the complexity of mindreading // *Consciousness and Cognition*. 2014. Vol. 24. P. 84–97.
- Brink K.A., Lane J.D., Wellman H.M.* Developmental pathways for social understanding : linking social cognition to social contexts // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 1–11.
- Brizio A., Gabbatore I., Tirassa M., Bosco F.* «No more a child, not yet an adult» : studying social cognition in adolescence // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 6. P. 1–12.
- Carpendale J., Lewis C.* How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006. P. 1239–1247.
- Casey B. J., Caudle K.* The teenage brain self control // *Current Directions in Psychological Science*. 2013. Vol. 22. P. 82–87.
- Caspar J. Van L., Skyler T. H., Branje S., Koot H. M., Wim H.J.* Common and unique associations of adolescents' affective and cognitive empathy development with conflict behavior towards parents // *Journal of Adolescence*. 2016. Vol. 47. P. 60–70.
- Chen Y.* Abnormal visual motion processing in schizophrenia: a review of research progress // *Schizophr.Bull.* 2011. Vol. 37. P. 709–715.
- Choudhury S., Blakemore S.-J., Charman T.* Social cognitive development during adolescence // *OxfordUniversityPress*. 2006. Vol. 1. P. 165–174.
- Costello E.J., Pine D.S., Hammen C., March J.S., Plotsky P.M., Weissman M.M. et al.* Development and natural history of mood disorders // *Biol.Psychiatry*. 2002. Vol. 52. P. 529–542.
- Crawford M.* The cooperative solving of problems by young chimpanzees // *Comparative psychology monographs*. 1937. Vol.14. P. 1–88.

- Cuthbert B.N.* The RDoC framework: facilitating transition from ICD/DSM to dimensional approaches that integrate neuroscience and psychopathology // *World Psychiatry*. 2014. № 13. P. 28–35.
- Dahl R. E.* Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address // *Annals of The New York Academy of Sciences*. 2004. Vol.1021. P. 1–22. doi: 10.1196/annals.1308.001
- Daniels H., Cole M., Wertsch J.V.* *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York, NY: Cambridge University Press, 2007. 434 p.
- Davey C.G., Yucel M., Allen N.B.* The emergence of depression in adolescence: Development of the prefrontal cortex and the representation of reward // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2008. Vol. 32 (1). P. 1–19.
- Davis M.* Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44. P. 113–126.
- Dumontheil I., Apperly I. A., Blakemore S.-J.* Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence // *Developmental Science*. 2010. Vol.13. P. 331–338.
- Eckblad M.L., Chapman L.J., Chapman J.P., Mishlove M.* *The Revised Social Anhedonia Scale* // Unpublished test, University of Wisconsin, Madison, WI. 1982.
- Fernyhough C.* Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding // *Developmental Review*. 2009. Vol. 28. P. 225–262.
- Fernyhough C., Meins E.* Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations / In Winsler A. (eds.) *Private speech. executive functioning and the development of verbal self-regulation* // Cambridge: Cambridge University Press. 2009. P. 315–329.
- Fett A.K., Shergil S.S., Gromann P.M., I. Dumontheil I., Blakemore S.-J., F. Yakub F. et al.* Trust and social reciprocity in adolescence — a matter of perspective-taking // *Journal of Adolescence*. 2014. Vol.37. P. 175–184 doi: 10.1016/j.adolescence.2013.11.011
- Forrow L., Taylor W. C., Arnold, R. M.* Absolutely relative: How research results are summarized can affect treatment decisions // *The American Journal of Medicine*. 1992. Vol. 92. P. 121–124.
- Frances A.* RDoC is necessary, but very oversold // *World Psychiatry*. 2014. Vol. 13. P. 48–49.
- Goddings A., Mills K.L., Clasenc L., Giedd J.N., Viner R.M., Blakemore S.-J.* The influence of puberty on subcortical brain development //

- Neuroimage. 2014. Vol.88. P. 242–251. doi: 10.1016/j.neuroimage.2013.09.073
- Gottfried J.A.* Neurobiology of sensation and reward. Boca Raton, FL: CRC Press, 2011. 466 p.
- Gur R.C., Gur R.E.* Social Cognition as an RDoC Domain // *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet.* 2016. Vol.171B. P. 132–141.
- Hazan C., Shaver P.* Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1987. Vol. 52. P. 511–524.
- Kanske P., Bockler A., Trautwein F.M., Parianen-Lesemann F.H., Singer T.* Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition // *Social Cognitive and Affective Neuroscience.* 2016. Vol.9. P. 1383–1392
- Klapwijk E.T., Goddings A.L., Heyes S.B., Bird G., Viner R.M., Blakemore S.-J.* Increased functional connectivity with puberty in the mentalising network involved in social emotion processing // *Hormones and Behavior.* 2013. Vol.64. P. 314–322. doi: 10.1016/j.yhbeh.2013.03.012
- Leary M. R.* A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale // *Personality and Social Psychology Bulletin.* 1983. №9. P. 371–375.
- Lohman H., Carpenter M., Call J.* Guessing versus choosing — and seeing versus believing // *British Journal of developmental psychology.* 2005. Vol. 23. P. 451–469.
- McGinn L.K., Newman M.G.* Status update on social anxiety disorder // *International Journal of Cognitive Therapy.* 2013. Vol.6 (2). P. 88–113.
- Meins E., Fernyhough C., Wainwright R., Clark-Carter D., Das Gupta M., Fradley E., Tuckey M.* Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness // *Child Development.* 2003. Vol. 74. P. 1194–1211.
- Mehrabian A., Ksionzky S.* A theory of affiliation. D.C. Heath, Lexington, Mass. 1974.
- Mellick W., Sharp K.* Neuroeconomics for the study of social cognition in adolescent depression // *Clinical Psychology Science and Practice.* 2015. Vol. 9. P. 255–276.
- Nelson K.* Towards a collaborative community of minds (Commentary on Carpendale & Lewis) // *Behavioral and Brain Sciences.* 2004. Vol. 27. P. 119–120.
- Phillips M.R.* Will RDoC hasten the decline of America’s global leadership role in mental health? // *World Psychiatry.* 2014. № 13. P. 1.

- Richerson P., Boyd R.* Not by Genes alone. Chicago: The university of Chicago press. 2005. 342 p.
- Sebastian C.* Social cognition in adolescence: Social rejection and theory of mind // *Psicología Educativa*. 2015. Vol. 21. P. 125–131.
- Sebastian C.L., Fontaine N.M., Bird G., Blakemore S.-J., De Brito S.A., McCrory E.J. et al.* Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2011. Vol. 7. P. 53–63.
- Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* Introduction // *Social cognition and developmental psychopathology* / Sharp K., Fonagy P., Goodyer I. (Eds.). 2008. P. 1–28.
- Spear L.P.* Heightened stress responsivity and emotional reactivity during pubertal maturation : implications for psychopathology // *Development and Psychopathology*. 2009. Vol. 21. P. 87–97. doi: 10.1017/S0954579409000066
- Symons D.K.* Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding // *Developmental Review*, 2004. Vol. 24. P. 159–188.
- Tomasello M.* *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press. 1999. P. 256.
- Tomasello M.* *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge: Harvard University Press. 2014. P. 192.
- Van Os J., Kapur S.* Schizophrenia // *Lancet*. 2009. V. 374. P. 635–645.
- Venta A., Hatkevich C., Mellick W., Vanwoerden S., Sharp C.* Social cognition mediates the relation between attachment schemas and post-traumatic stress disorder [электронный ресурс] // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2016. June 23. doi: 10.1037/tra0000165
- Vygotsky L.S.* *Mind in society: the psychology of higher mental functions* / L. S. Vygotsky // Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 91pp.
- Wakefield J. C.* Wittgenstein’s nightmare: why the RDoC grid needs a conceptual dimension // *World Psychiatry*. 2014. № 13. P. 38–39.
- Watson, D., Friend, R.* Measurement of social-evaluative anxiety // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1969. Vol. 33. № 4. P. 448–457.
- Wertsch J.V.* From social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky’s Theory // *Human Development*. 2008. Vol. 51. P. 66–79.
- Wertsch J., Stone C.* The concept of internalization in Vygotsky’s account of the genesis of the higher mental functions. In J. V. Wertsch (ed.),

Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives.  
Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 162–179.

*Wrzus C., Hänel M., Wagner J., Neyer F.J.* Social network changes and life events across the life span: a meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol.139. P. 53–80. doi: 10.1037/a0028601

## ГЛАВА 3

# СОЦИАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕВОЛЮЦИИ: МАКРОСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ

### 3.1. Интернет как неотъемлемая часть социальной ситуации развития молодого поколения и его влияние на психическое здоровье и процессы социального познания

*Холмогорова А.Б., Авакян Т.В.,  
Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А.*

#### **Интернет как часть социальной ситуации развития современных подростков и молодежи**

Сегодня уже не остается сомнений в том, что интернет — неотъемлемая часть жизни молодых людей, а общение в интернете, с использованием компьютерных технологий — новая форма общения. Проведенный в 2009 г. в разных населенных пунктах России опрос показал, что каждый восьмой подросток (возрасте 14–17 лет) «живет» в интернете (т. е. не только проводит много времени в сети, но и оценивает это время как субъективно очень значимое) [Солдатова, Кропалева, 2009]. За прошедший с тех пор отрезок времени число таких подростков, несомненно, значительно возросло. Более чем у 75 % российских детей и подростков есть профиль в социальных сетях, иногда — в нескольких [Солдатова, Зотова, 2011]. Это позволяет говорить об интернете как об особой виртуальной реальности, социокультурной среде, оказывающей огромное влияние на формирование и раз-

витие личности [Гордилов, 2011], задающей специфику современной социальной ситуации развития молодого поколения.

Одним из результатов исследования, проведенного в 2012–2013 гг. Фондом Развития интернета и факультетом психологии МГУ при поддержке компании Google, стало выделение типов подростков-пользователей интернета, из них четверть (25 %) была отнесена к группе «коммуникаторов», для которых основная цель использования интернета состоит в поиске интересной информации и общении всеми возможными способами. Такие подростки предпочитают синхронную коммуникацию — обмен мгновенными сообщениями [Кобызева, 2010; Солдатова с соавт., 2013–2014].

Обращают на себя внимание две тенденции: во-первых, все большее число молодых людей предпочитает проводить свободное время в одиночестве (в смысле физического отсутствия рядом с ними друзей и других людей), используя компьютер с доступом в интернет; во-вторых, растет влияние виртуальной коммуникации как особой формы опосредованного взаимодействия между людьми на их социализацию и привычки [Кобызева, 2010]. Общение с помощью интернета предоставляет молодым людям возможность удовлетворить свою потребность в принадлежности к группе (социальной интеграции и идентичности), получить поддержку, сохранять психологический контакт и ощущать «присутствие» рядом с собой людей, находящихся далеко, что особенно актуально, если этого не хватает в «реальной» жизни.

Виртуальная коммуникация может оказаться для многих подростков более предпочтительной, чем непосредственная, по ряду причин: 1) она делает одновременно подконтрольным самому пользователю процесс выражения чувств; 2) она стирает барьеры, неотъемлемые для реального общения и касающиеся пола, возраста, внешности собеседника, а также его коммуникативной компетентности (в особенности в ее невербальной части); 3) она обеспечивает большую свободу высказываний и поступков, благодаря анонимности реальной или мнимой; 4) анонимность виртуального общения позволяет пользователям затрагивать такие темы, о которых они не решились бы говорить в реальной жизни [Кобызева, 2010; Плешаков, 2011].

Выделяют позитивные и негативные эффекты использования компьютерных и интернет-технологий для общения, при-

чем последние привлекают куда большее внимание специалистов и исследуются активнее [Гордилов, 2011; Марарица с соавт., 2013]. По мнению специалистов, возможные негативные последствия интернет-общения таковы: нарушение способности к коммуникации с реальными людьми, утрата самоидентичности, формирование компьютерной и интернет-аддикции, деформация ценностных ориентаций, информационный стресс, неврозы, депрессивные состояния, и, в конечном счете, — де социализация личности [Войскунский, 2002; Гордилов, 2011; Плешаков, 2011]. Существуют данные, что коммуникативная компетентность, сформированная в интернете, не работает в реальной жизни [Марарица с соавт., 2013]. Вопросы связи общения в интернете с проблемой социальной тревожности, широко распространенной среди подростков и молодежи [Павлова, Краснова, 2014], отечественными исследователями пока не затрагивались, а западные появились лишь в самые последние годы и будут рассмотрены ниже.

Использование интернета оказывает влияние на все аспекты психического функционирования подростков: физиологический, поведенческий, эмоциональный, когнитивный, интерперсональный, личностный. К.А. Богомазова выделяет следующие направления последних зарубежных исследований негативного влияния на человека современных технических средств, включая информационно-компьютерные средства коммуникации: 1) изучение восприятия посторонними людьми того, как кто-либо пользуется мобильными телефонами или смартфонами: так, было установлено, что, когда кто-то разговаривает по телефону рядом с другими людьми, это раздражает их и отвлекает, а также часто кажется неуместным [Galvanetal, 2013; Washington et al., 2013; цит. по: Богомазова, 2014]; 2) изучение влияния особенностей использования различных технических средств на личную жизнь, включая сексуальные отношения: исследования показали, что многие люди продолжают использовать мобильные телефоны в те моменты, когда это неуместно, постоянно проверяют сообщения, кроме того, оказалось, что использование технологий для коммуникации без непосредственного общения негативно отражается на отношениях [Schade et al., 2013; Whitelocks, 2013; цит. по: Богомазова, 2014]; 3) изучение влияния технических средств на процесс обучения и образования: так, было установлено, что использование мобильного телефо-

на отрицательно влияет на успеваемость и положительно — на тревожность, негативно отражается на грамотности, оказывает «отвлекающий» эффект и приводит к поверхностности мышления и недостатку рефлексии [Cingel et al., 2012; Jennifer, 2012; Lepp et al., 2014; цит. по: Богомазова, 2014]; 4) исследования негативного влияния использования гаджетов на физиологические процессы, в первую очередь, — на сон [Murdock, 2013, цит. по: Богомазова, 2014]; 5) исследования влияния общения с использованием технологий на преодоление стресса: в одном из исследований было продемонстрировано, что непосредственный контакт позволяет испытуемому быстрее справиться со стрессом, чем удаленный контакт [Seltzer, 2012; цит. по: Богомазова, 2014].

Вместе с тем отмечается, что интернет может и позитивно влиять на личность, например, предоставляя возможности для социализации, общения (особенно если в реальной жизни они ограничены) и формирования собственной идентичности. Отмечается, что социализация современных детей и подростков протекает, в том числе, и в виртуальном пространстве, что позволяет говорить о так называемой киберсоциализации [Плешаков, 2011].

### **Интернет и психическое здоровье молодого поколения**

В мультицентровом европейском исследовании в выборке из 12 395 школьников, случайным образом набранных в 11 европейских странах, была изучена распространенность рискованного поведения, включая: чрезмерное употребление алкоголя, употребление наркотиков, злоупотребление табаком, депривация сна, избыточный вес, дефицит массы тела, малоподвижный образ жизни, интенсивное использование интернета / просмотр ТВ / увлечение видеоиграми по причинам, не связанным с учебной или работой, прогулы. Изучалась также связь этих феноменов с психопатологией и аутодеструктивным поведением. Анализ выявил три группы подростков. Группа низкого риска (57,8 %) включает учащихся с низкой или очень низкой частотой рискованного поведения, группа высокого риска (13,2 %) — учащихся, имеющих высокий риск всех вариантов рискованного поведения. Однако самая важная находка настоящего исследо-

вания — это третья группа, так называемая «группа невидимого риска», которая включает 29 %, т.е. почти треть подростков.

Эти учащиеся были сгруппированы по трем параметрам рискованного поведения (дефицит сна, низкий уровень физической активности и интенсивное использование интернета / просмотр ТВ / увлечение видеоиграми). Степень тяжести психопатологических симптомов, обнаруженных в «невидимой» группе, во многих случаях сопоставима с таковой в группе высокого риска.

Когда подростки проводят много времени у телевизора, в интернете или чрезмерно много играют в видеоигры, родители и учителя, как правило, не воспринимают такое поведение как опасное, а нередко сами способствуют такого рода «занятости», так как она приносит им меньше беспокойства, чем активность подростка вне дома, и создает иллюзию контроля. Тем не менее, в группах высокого и невидимого риска выявлена сопоставимая распространенность депрессивных симптомов, тревоги и суицидальных мыслей, причем в группе невидимого риска распространенность эмоциональных симптомов и проблем в общении со сверстниками выше на фоне отсутствия выраженных проблем с поведением, которые есть у группы высокого риска. Как отмечают авторы статьи, последнее обстоятельство и поддерживает иллюзию благополучия у взрослых.

Авторы также отмечают, что, хотя причинно-следственные связи между «невидимыми» факторами риска и психопатологией не до конца ясны, согласно эмпирическим данным, они носят двунаправленный характер [Carli et al., 2014] — повышенный уровень эмоционального неблагополучия может приводить к изоляции от реальных контактов и увлечению гаджетами, а последнее, в свою очередь, ведет к росту симптомов тревоги и депрессии, т.е. включается механизм «порочного круга». Подобный тип альтернативной «социальной адаптации» был описан в работе А.В. Кондрашкина и Т.О. Кирилловой [Кондрашкин, Кириллова, 2012].

Отечественные авторы отмечают, что социальные сети предоставляют неограниченный материал для социальных сравнений, следствием которых является переживание фрустрации, тревоги и резкого недовольства собственной жизнью, возникающие во время пребывания в сети, участники которой, как правило, предпочитают демонстрировать для остальных наиболее

удачные и успешные подробности своей жизни. В студенческой выборке было показано, что склонность к частым социальным сравнениям, которая активно стимулируется общением в социальных сетях, связана с широким спектром эмоционального неблагополучия [Гаранян, Шукин, 2014].

В последние годы все больше работ подтверждают важную связь между интенсивным использованием интернета и симптомами депрессии и тревоги. В исследовании 225 американских студентов колледжей психолог A.Winger оценивал влияние различных аспектов технологических коммуникаций на уровень депрессии и тревоги учащихся. Оказалось, что играют важную роль как стиль коммуникаций, так и количество часов, проводимых в виртуальном общении, а именно: те студенты, которые предпочитали синхронный, а не отсроченный по времени стиль общения, а также посвящали меньше времени виртуальному общению, были более эмоционально благополучны [Winger, 2016].

С развитием технологий, делающих возможной коммуникацию на расстоянии, в жизни людей (в особенности, в жизни подростков, являющихся одними из самых активных пользователей смартфонов, позволяющих выходить в интернет и отправлять мгновенные сообщения, а также социальных сетей и других ресурсов), происходит сокращение живого общения, а время, проводимое в непрямом контакте, все увеличивается [Холмогорова, 2014]. Еще одним ярким явлением в области психического здоровья у современных детей, подростков и молодежи является повышение уровня социальной тревожности, которое сопровождается снижением настроения, потерей надежды и социальной изоляцией и может приводить к аутоагрессивному поведению, суицидальным мыслям и намерениям, злоупотреблению алкоголем и наркотиками, проблемам с успеваемостью вплоть до отчисления из школы [Горчакова с соавт., 2013; Никитина, Холмогорова, 2010; Павлова, Краснова, 2014; Холмогорова с соавт., 2009; Bruch et al., 2003; Masia et al., 2001; Peleg, 2012]. Пики социальной тревожности, по данным зарубежных эпидемиологических исследований, приходится на дошкольный и подростковый возраст [Schneier et al., 2002], что делает обследование этих выборок в отечественной популяции особенно актуальным.

Социальная тревожность — сложный конструкт, включающий в себя такие параметры, как повышенная озабоченность оценками со стороны других, высокий уровень стресса в социальных

ситуациях, а также избегание этих ситуаций. Часто социальная тревожность сопровождается социальной ангедонией — то есть снижением удовольствия от контактов с другими людьми [Воликова, Авакян, 2014; Banerjee, Henderson, 2001]. Интернет создает определенные условия для избегания непосредственных контактов и может быть привлекателен для людей с высоким уровнем социальной тревоги [Saunders, Chester, 2008]. Как правило, таким людям хочется общаться, то есть у них есть мотивация к общению, но им сложно это делать в реальной жизни, потому что они испытывают страх перед негативной социальной оценкой и высокий уровень стресса в социальных ситуациях. Тогда общение в интернете становится для них доступной альтернативой непосредственному контакту с другими людьми.

Предполагается, что между социальной тревожностью и общением в социальных сетях существует связь. Из-за роста популярности общения с использованием современных виртуальных технологий некоторые авторы даже ставят вопрос: «Не станем ли мы все более социально неловкими?» [Brown, 2013], предполагая, что социальные сети вносят свой вклад в дефицит социальных навыков и повышенную социальную тревожность у молодых людей.

В последние годы было проведено несколько зарубежных исследований, направленных на выявление связи между использованием интернета, застенчивостью и социальной тревожностью [Brown, 2013; Laghi et al., 2013; Oldmeadow et al., 2013; Pierce, 2009; Sisman et al., 2013]. Исследования с участием подростков показали положительную связь между социальной тревожностью (дискомфортом при непосредственном, лицом к лицу, разговоре с кем-либо) и общением с другими онлайн, а также с помощью текстовых сообщений. Были обнаружены гендерные различия: выраженность социальной тревожности и склонность к виртуальному общению у девушек оказалась выше, чем у юношей [Brown, 2013; Pierce, 2009; Sisman et al., 2013].

Вероятно, высоко тревожные подростки предпочитают интернет-общение непосредственному потому, что оно позволяет ему чувствовать себя в безопасности и контролировать все элементы ситуации [Солдатова с соавт., 2011]. Так, например, было показано, что застенчивые подростки более активно выражают негативные эмоции при общении онлайн, чем незастенчивые [Laghi et al., 2013].

## Интернет и социальное познание в подростковом возрасте

Влияние современных средств коммуникации на развитие СП подростков стало предметом интенсивных исследований только в самые последние годы, хотя первые теории возникли еще в самом начале компьютерной эры и предсказывали, что неизбежная редукция непосредственных контактов приведет к обеднению каналов общения и негативно отразится на способности понимать эмоции людей и сочувствовать им. Этим теориям было ретроспективно присвоено имя *cues-filtered out theories* — теории фильтрации сигналов [Konrath, 2012]. Концепции, подчеркивающие положительные моменты онлайн-общения, получили название *hyperpersonal communication theories* — теории гиперперсонифицированных коммуникаций [там же], т.е. более глубоких, облегчающих самораскрытие и повышающих степень интимности общения.

Данные единичных эмпирических исследований также отличаются противоречивостью. Так, лонгитюдное исследование способности к эмпатии в выборке американских студентов выявило редукцию этой способности в течение 10 лет наблюдения. Авторы метаанализа данных, полученных в ходе лонгитюдного исследования, связали этот факт с возрастанием доли интернета как средства общения, все больше вытесняющего непосредственные контакты [Konrath et al., 2011]. Первый автор этого метаанализа в последующих публикациях отмечает, что основными факторами такой динамики могут быть процессы деиндивидуализации (анонимности или лишь частичной представленности личности в виртуальном общении) в комбинации с возрастающей психологической и физической дистанцией от собеседника [Konrath, 2012].

Однако насчитываются лишь единицы строгих эмпирических исследований связи между виртуальной коммуникацией и эмпатией. В одном из них не обнаружено значимой связи между активностью в интернете и эмпатией [Carrier et al., 2015], правда, авторы оценивали не только общение, но и другие формы активности в интернете. Другая группа авторов изучала связь между общением в Facebook и эмпатией и обнаружила, что эта связь, скорее, позитивная [Alloway et al., 2014].

Группа исследователей из Нидерландов (Amsterdam School of Communications Research — ASCoR) получила данные, что ис-

пользование виртуального общения скорее способствует тренировке коммуникативных навыков, которые могут переноситься офлайн [Valkenburg, Peter, 2008; Valkenburg, Peter, 2011]. В качестве возможного объяснения полученных данных нидерландские исследователи отмечают, что общение в современном виртуальном пространстве имеет тенденцию становиться все менее анонимным, и подростки чаще всего общаются в сети со своими же друзьями офлайн [Valkenburg, Peter, 2007; Valkenburg et al., 2011].

Наконец, уже в 2016 г. специалистами из Нидерландов было выполнено масштабное лонгитюдное исследование 516 семей с двумя детьми от 10 до 14 лет, посвященное влиянию общения в интернете на развитие эмпатии у подростков [Vossen, Valkenburg, 2016]. Была поставлена задача оценить развитие как когнитивной, так и эмоциональной эмпатии (см. главу 1). Авторы подчеркивают важность такого рода данных, т. к. эти формы эмпатии считаются достаточно независимыми друг от друга и по-разному влияющими на поведение. Кроме того, высокая актуальность такого исследования обусловлена тем, что именно показатели эмпатии оказываются важными предикторами просоциального поведения у подростков и основой успеха в построении интерперсональных отношений. Таким образом, речь идет о прогнозе психического развития в условиях информационного общества и возможных рекомендациях родителям, педагогам и другим специалистам, влияющим на социальную ситуацию развития детей и подростков.

В рассматриваемом исследовании была выдвинута гипотеза, основанная на упомянутых выше «теориях-оптимистах», полагающих, что коммуникация в интернете носит «гиперперсонифицированный» характер и способствует росту способностей как к эмоциональной, так и когнитивной эмпатии у активных пользователей социальных сетей. Исследователи ожидали, что в первую очередь прогрессировать будет способность к когнитивной эмпатии, т. к. невозможность воспринимать невербальную экспрессию собеседника затрудняет эмпатическое подключение к его непосредственным эмоциям. В качестве методики исследования была выбрана разработанная исследовательской группой самооценочная шкала AMES (The Adolescent Measure of Empathy and Sympathy) [Vossen et al., 2015], включающая три подшкалы, направленные на измерение эмоциональной эм-

патии (способности к вчувствованию), когнитивной эмпатии (способности посмотреть на ситуацию глазами другого) и симпатии (эмпатической заботы, т.е. направленности на поддержку). Полученные в двух срезах данные свидетельствуют о том, что в процессе взросления (повторный срез проводился через год) растут как показатели по всем трем подшкалам, так и время, проводимое подростками в виртуальном общении (за год оно выросло на 6 часов в неделю), причем показатели эмоциональной и когнитивной эмпатии оказались прямо связанными с продолжительностью общения в интернете, а показатели симпатии (эмпатической заботы) — не зависящими от последнего. В опоре на эти данные авторы делают вывод о позитивном влиянии виртуального общения на развитие различных компонентов СП.

В качестве серьезного ограничения данного исследования следует отметить, во-первых, использование опросниковых, самооценочных методов для определения способностей к СП, во-вторых, выборочный анализ лишь одного канала коммуникации — виртуального, с игнорированием представленности другого канала — непосредственного общения (face to face), а также учета баланса в их использовании. Указанные ограничения следует, на наш взгляд, обязательно учитывать при планировании подобного рода проектов, т. к. именно баланс различных каналов и объективность оценки развития СП могут быть важными факторами надежности получаемых данных. *Согласно нашей гипотезе, общение в социальных сетях негативно или позитивно влияет на процессы СП не само по себе, а в зависимости от того, в каких соотношениях с использованием непосредственного контакта оно находится. Виртуальное общение может стать деструктивным для социальной мотивации и развития процессов СП у подростков, если оно вытесняет непосредственный контакт и становится наиболее комфортным и предпочитаемым каналом общения.* При этом конкретная социальная ситуация, в которой находится подросток, может оказывать влияние на то, какие способы общения он использует [Богдановская с соавт., 2013]. Так, поведение подростка в интернете напрямую связывается некоторыми авторами с социальной ситуацией развития подростка — семейными условиями и школьной ситуацией [Жилинская, 2014].

**Выводы:**

- Информационная революция принципиально изменила социальную ситуацию развития современного молодого поколения, все больше переносится акцент с непосредственного общения на виртуальное, основанное на современных информационных технологиях.
- Многочисленные зарубежные и отечественные исследования последних лет свидетельствуют об опасности чрезмерно интенсивного использования информационных технологий, в том числе увлечения виртуальным общением, для психического здоровья подростков и молодежи. Так, имеются данные о связи количества времени, проводимого в интернете, и росте социальной тревожности у подростков.
- Немногочисленные зарубежные эмпирические исследования связи между развитием СП у подростков и молодежи с использованием виртуальных коммуникаций весьма противоречивы: в одних фиксируется отрицательная связь, в других, напротив — положительная. К существенным ограничениям этих исследований относятся недооценка важности соотношения разных каналов коммуникации (виртуального и непосредственного) для исследования проблемы связи СП и общения в интернете. Помимо этого, в исследованиях важно учитывать конкретную социальную ситуацию развития подростков (возраст, семейную и школьную среду), которая может оказывать существенное влияние на использование тех или иных каналов коммуникации.

### **3.2. Виртуальный и непосредственный каналы коммуникации: связь с социальной тревожностью и ангедонией у подростков из разных социальных групп**

*Холмогорова А.Б., Авакян Т.В.,  
Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А.*

**Цель исследования** заключалась в оценке выраженности социальной тревожности и социальной ангедонии, как проявлений нарушений социальной мотивации общения, у подростков из разных социальных групп в зависимости от предпочитаемого ими способа общения.

В связи с этим в исследование были включены подростки из трех разных социальных групп. Первые две группы составили учащиеся двух московских колледжей разного профиля, причем один из них дает бесплатное образование, а второй — образование на коммерческой основе, что предполагает более высокий доход семьи, оплачивающий обучение. Третью группу составили воспитанники детского дома.

#### ***Гипотезы исследования:***

- в зависимости от социальной ситуации развития подростков у них будут различаться «профили общения», т.е. предпочитаемые способы коммуникации;
- подростки из детского дома будут демонстрировать более высокие показатели социальной тревожности и социальной ангедонии (снижения удовольствия от общения с другими людьми), чем подростки, проживающие в семье;
- склонность к предпочтению интернет-общения в качестве канала коммуникации и избегание непосредственного контакта будут связаны с более высокой социальной тревожностью и социальной ангедонией у подростков.

#### ***Характеристика обследованной группы***

Всего в исследовании приняло участие 110 подростков, из них 83 — юноши, 27 — девушки, в возрасте от 15 до 18 лет, сред-

ний возраст — 15,9 лет. Поскольку нашей задачей было исследование связи социальной тревожности и предпочитаемых каналов коммуникации у подростков с разной социальной ситуацией, в выборку, как уже упоминалось, было включено три группы испытуемых.

В первую группу вошли студенты 1 курса бюджетного отделения Политехнического колледжа (43 человека, все — юноши), обучающиеся по двум специальностям — «Технология машиностроения», «Автомобильный транспорт» и по профессии автослесарь на базе 9 класса. Данная группа характеризуется достаточно низким уровнем базовой школьной подготовки, т. к. при поступлении на указанные профессии нет конкурса, а многие студенты не заинтересованы в обучении как таковом, т. е., в данном случае, речь идет о снижении учебной мотивации, а в ряде случаев — выраженном социальном неблагополучии (дети из малообеспеченных, неполных семей).

Во вторую группу вошли студенты 1 курса бюджетного и внебюджетного отделений колледжа информатизации (34 человека, 21 — юноши, 13 — девушки), обучающиеся по специальностям «Информационные системы» и «Техника и искусство фотографии» на базе 9 класса. Данная группа характеризуется более высоким уровнем общей школьной подготовки, т. к. при поступлении на указанные профессии есть конкурс, а плата за обучение предполагает, что семьи таких детей, во-первых, достаточно состоятельны, чтобы оплачивать учебу, во-вторых, заинтересованы в том, чтобы их дети обучались именно по этим профессиям, воспринимая их достаточно престижными.

В третью группу вошли воспитанники московского детского дома (33 человека, 19 — юноши, 14 — девушки). Часть из них обучается в 9 и 10 классах общеобразовательной школы (14 человек); часть является студентами колледжей разных специальностей: повар, пожарный, автомеханик, гостиничный сервис, сварщик, педагог по физкультуре, парикмахер (19 человек).

### ***Краткая характеристика методик исследования (подробное описание см. в разделе 2.5)***

Для исследования способов и средств общения подростков нами была специально разработана **Анкета каналов социальной коммуникации**. Анкета включает в себя 10 вопросов, где необходимо выбрать один вариант ответа из предложен-

ных или проранжировать их. Вопросы касаются разных способов общения в современном обществе, как виртуальных, так и непосредственных. Вопросы направлены на прояснение того, какие способы общения респондент использует, как часто, какие считает наиболее комфортными и почему. Испытуемым предлагались разные варианты ответов, из которых надо было выбрать тот вариант, который является для них наиболее подходящим.

Для оценки социальной тревожности и социальной ангедонии использовались три методики:

- **Краткая шкала страха негативной социальной оценки** — Brief Fear of Negative Evaluation — BFNE (Leary, 1983; в процессе валидизации в русскоязычной выборке).
- **Шкала социального избегания и дистресса** — Social avoidance and distress scale — SADS (Watson, Friend, 1969; адаптация В.В. Красновой, А.Б. Холмогоровой, 2011; в процессе валидизации в русскоязычной выборке), предназначена для измерения склонности избегать социальных ситуаций и уровня дискомфорта в них.
- **Шкала социальной ангедонии** — Revised social anhedonia scale — RSAS (Eckblad et al, 1982; адаптация О.В. Рычковой, А.Б. Холмогоровой, 2016), предназначена для оценки степени снижения потребности в получении удовольствия от общения с другими людьми, от эмоционального контакта и выполнения совместной деятельности.

Для решения задач исследования применялись два вида сравнительного анализа. Статистическая обработка данных производилась с помощью IBM SPSS Statistics 20.

### **Результаты эмпирического исследования частоты и комфортности использования разных каналов коммуникации у подростков из разных социальных групп**

Для проверки первой гипотезы сравнивалась частота выбора того или иного способа общения (канала социальной коммуникации) в разных социальных группах (Политехнический колледж, Колледж информационных технологий и детский дом). Результаты этого сравнения отражены графически в диаграммах, приведенных ниже.

Отдельного описания заслуживает специфика выполнения подростками задания, в котором им предлагалось проранжировать способы общения по частоте использования, где 1 — самый частый, 5 — самый редкий. Некоторые из них присвоили одинаковые ранги разным способам общения или выбрали только один способ общения. Существует возможность содержательной интерпретации этого факта, которая не сводится к предположению о невнимательности и немотивированности испытуемых: вероятно, разные формы коммуникации (непосредственная и удаленная) играют одинаково важную роль в жизни многих современных подростков, они равнозначны и используются порой параллельно, например, подросток может общаться с кем-то непосредственно и, одновременно с этим, удаленно. Также можно предположить, что для некоторых подростков ведущим является только один способ общения, который они выбирают. Так, например, один студент написал, что он не любит сидеть в компьютере и не носит телефон, подчеркнув также, что не видит в этом ничего плохого. В заданиях, где нужно было про-

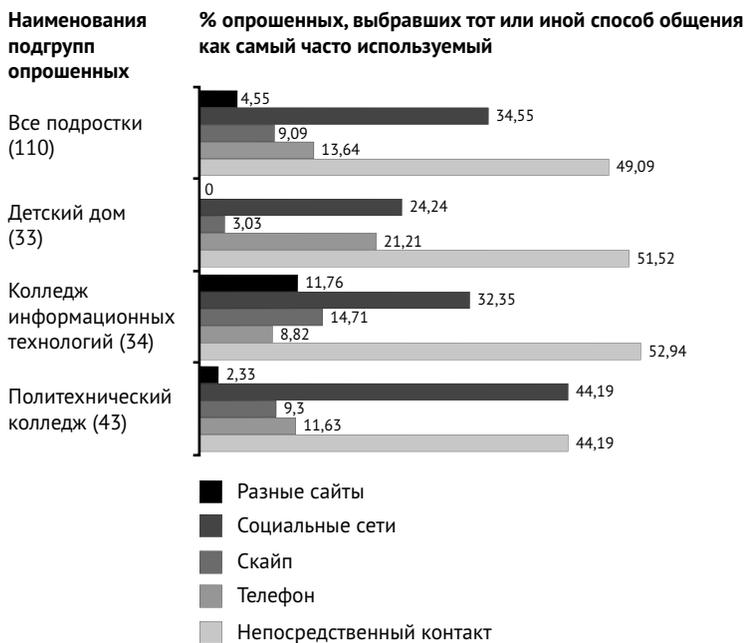


Рис. 3.1. Самые используемые способы общения в разных подгруппах

ранжировать способы общения по частоте использования и по комфортности, он отказался от ранжирования и выбрал только непосредственный контакт.

Как видно из диаграммы, представленной на рис. 3.1, самыми часто используемыми способами общения во всех подгруппах являются непосредственный контакт и социальные сети. Подростки из детского дома меньше используют социальные сети, чем две другие группы, а учащиеся Политехнического колледжа несколько реже использует непосредственный контакт. В группе испытуемых, обучающихся в Политехническом колледже, социальные сети и непосредственный контакт делят между собой первое место. Самыми непопулярными у подростков оказались телефон, скайп и разные сайты. Исключение составляют подростки из детского дома, которые используют телефон почти также часто, как и социальные сети. Если просуммировать общение на сайтах и в сетях (т.е. полностью виртуальные способы коммуникации, лишенные каких-либо чувственных каналов связи, которые есть у скайпа, телефона и непосредственного общения лицом к лицу), то окажется, что реже всего их используют подростки из детского дома (24,4 %), а подростки, проживающие в семье и обучающиеся в колледжах — примерно с одинаковой частотой (44,1 % — из Колледжа информационных технологий и 46,5 % — из Политехнического колледжа). Это можно объяснить тем, что подростки из детского дома в силу их социального статуса и условий проживания имеют меньше связей за пределами детского дома. Чаще всего они выстраивают общение с ребятами из других аналогичных учреждений, бывшими выпускниками. Основной круг общения подростков из детских домов складывается из ровесников, проживающих с ними в учреждении. Таким образом, потребность в общении посредством социальных сетей у подростков из детских домов значительно меньше, чем у их сверстников, проживающих в семьях.

Из диаграммы, представленной на рис. 3.2, следует, что большинство подростков считают для себя наиболее комфортным непосредственный контакт. Второе место в каждой из групп занимают социальные сети. Сравнение первой и второй диаграммы позволяет предположить, что социальные сети хотя и используются современной молодежью почти также часто, как непосредственный контакт, являются все же менее комфорт-

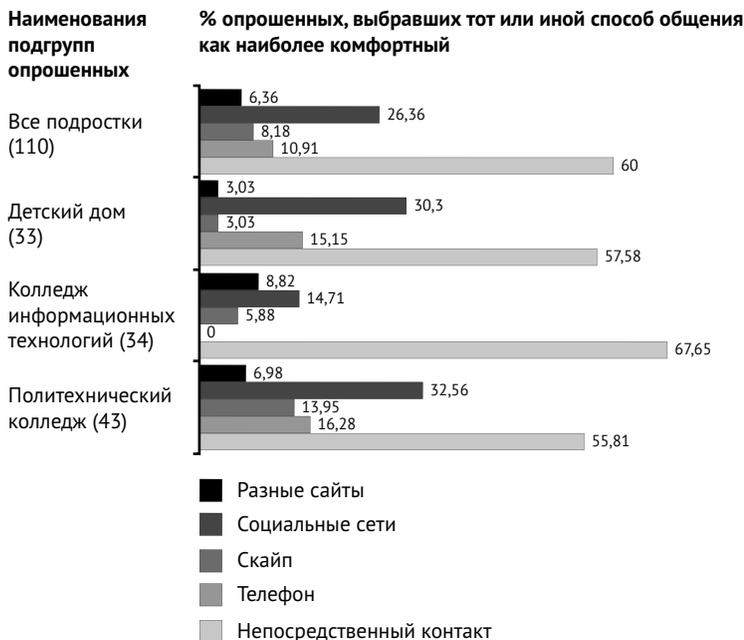


Рис. 3.2. Самые комфортные способы общения в разных подгруппах

ным способом, чем непосредственное общение. Возможно, популярность социальных сетей обусловлена теми возможностями, которые они открывают перед пользователями, например, мгновенный и бесплатный обмен сообщениями не только между двумя пользователями, но и между группой (функции конференции, чата, диалога), обмен изображениями, аудио- и видеозаписями, участие в тематических группах, пабликах и сообществах. Однако из-за обилия дополнительных функций общение в социальных сетях может не восприниматься подростками именно как общение, а скорее, как некоторая форма активности, включающая в себя одновременно развлечение, поиск информации и коммуникацию.

Телефон оказался для многих подростков, принявших участие в исследовании, менее комфортным способом общения, чем скайп и социальные сети. Если говорить о телефонных разговорах как о форме общения, то они могут казаться подросткам некомфортными не только по причине того, что существует множество более удобных и бесплатных альтернатив (приложе-

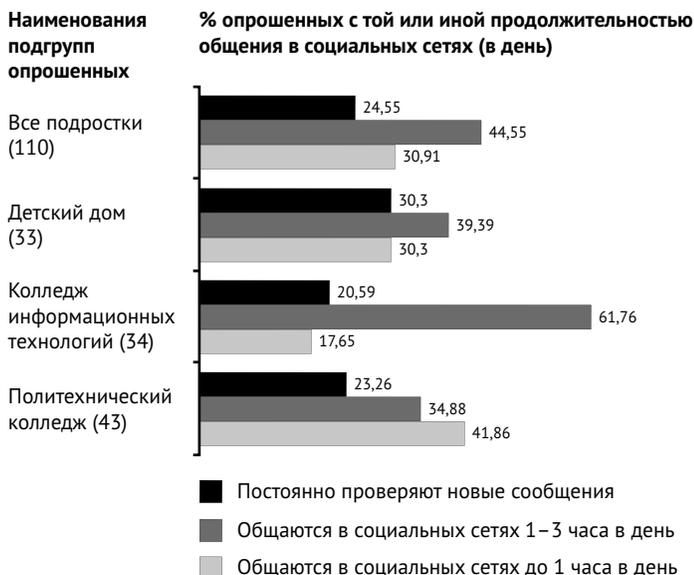


Рисунок 3.3. Интенсивность общения в день в социальных сетях в разных подгруппах

ния для смартфонов, дающие возможность совершать бесплатные звонки и отправлять текстовые сообщения), но и потому, что телефонный разговор — это процесс, связанный с достаточно высоким уровнем включенности (необходимо сразу отвечать на звонок, быстро понимать, что имеет в виду собеседник и почти без пауз формулировать свой ответ, при этом невербальная информация о собеседнике оказывается недоступной). В то же время, если рассматривать каждую группу подростков отдельно, следует отметить, что большинство подростков из детского дома предпочитают общение по телефону общению по скайпу и на сайтах, то же самое можно сказать и о подростках из Политехнического колледжа. Наименее комфортными телефонные разговоры оказались для учащихся из Колледжа информационных технологий.

Как следует из диаграммы, изображенной на рис. 3.3, подростки довольно много времени в день уделяют общению в социальных сетях. Кроме того, многие из них (от 20,59 до 30,3 % в разных группах) постоянно проверяют новые сообщения. Можно предположить, что часть подростков, не сообщивших о

склонности к постоянной проверке новых сообщений, пользуются автоматическими оповещениями — звуковым или/и световым сигналом, который дает пользователю знать о получении нового сообщения. Интересно здесь было бы исследовать «скорость ответа» — то время, которое проходит между получением сигнала и чтением полученного сообщения. Некоторые авторы отмечают, что смартфоны являются серьезным отвлекающим фактором, который влияет на успешность обучения. Как уже упоминалось в разделе 3.1, по данным исследований, большинство людей признает серьезный отвлекающий эффект от использования гаджетов и вынуждено использовать различные способы его уменьшения, например, отключать техническое устройство, когда им необходимо сосредоточиться.

Как видно из диаграмм, существенных различий между подростками из разных социальных групп нет, однако можно отметить некоторые особенности в каждой группе. Студенты Колледжа информационных технологий получают наименьшее удовольствие от социальных сетей и наибольшее удовольствие от непосредственного контакта, по сравнению с подростками из других групп. Причем именно эти студенты больше всех прочих общаются в социальных сетях. Данный результат можно интерпретировать так: эти подростки вынуждены общаться в социальных сетях, потому что это модно и принято в молодежной среде, однако при этом им не хватает «живого» непосредственного общения. Однако возможно, что это обусловлено и тем, что у них есть немногочисленные комфортные контакты с людьми, частоты встреч с которыми им не хватает в силу дефицита собственной инициативы в контактах, что типично для людей с повышенной социальной тревожностью. Ниже будет показано, что именно в этой социальной группе показатели социальной тревожности оказались наиболее высокими.

Невзирая на определенные различия в способах коммуникации в обследованных группах, наиболее часто используемыми способами общения во всех трех группах оказались непосредственный контакт и социальные сети. Исходя из этого результата, ниже мы решили сравнивать показатели социальной тревожности и социальной ангедонии в группах подростков, чаще всего использующих и называющих наиболее комфортными для себя именно эти два способа общения.

### Результаты сравнительного анализа показателей социальной тревожности и социальной ангедонии у подростков в зависимости от частоты и комфортности использования разных каналов коммуникации

Прежде всего, в этом разделе приведем результаты сравнения уровня выраженности социальной тревожности и социальной ангедонии у подростков из разных социальных групп.

Таблица 3.1. Показатели социальной тревожности и социальной ангедонии у подростков из разных социальных групп (Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии)

Группы	Политехнический колледж	Колледж информационных технологий	Детский дом
	(N=43)	(N=34)	(N=33)
Параметры	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Общий балл по шкале SADS	8,6 (5,2)	8,6 (5,5)	8,5 (5,3)
Социальный дистресс	4,2 (2,7)	4,1 (3,3)	3,9 (2,8)
Социальное избегание	4,4 (2,9)	4,5 (2,7)	4,6 (2,8)
Страх негативной социальной оценки	<b>29,2 (10,3) В</b>	<b>34,9 (10,4) ВС</b>	<b>25,1 (6,4) С</b>
Социальная ангедония	14,3 (5,9)	12,5 (6,9)	14,7 (6,4)

M (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

В — различия между испытуемыми из группы «Политехнический колледж» и группы «Колледж информационных технологий» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

С — различия между испытуемыми из группы «Колледж информационных технологий» и группы «Детский дом» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

Из табл. 3.1. видно, что разница между группами была выявлена только по показателю «страх негативной социальной оценки». Самый высокий средний показатель страха негативной социальной оценки получился в группе студентов Колледжа информационных технологий, а самый низкий — в группе подростков из детского дома, чтобы было несколько неожиданно для нас и противоречило второй гипотезе нашего исследования. Этот факт можно было бы объяснить тем, что подростки из детского дома чаще, чем подростки из двух других групп,

прибегают к формам коммуникации, которые задействуют чувственные каналы, и реже — к чисто виртуальным формам (см. рисунок 3.1). Однако наиболее вероятная причина — работа защитного механизма отрицания, который мог включиться при ответах на чересчур прямые вопросы относительно страха негативной оценки другими людьми в Краткой шкале страха негативной социальной оценки, в то время как Шкала социального избегания и дистресса, включающая соответствующие подшкалы, содержит более косвенные вопросы, тестирующие социальную тревожность. Специфика проживания в детском доме такова, что подросток подвергается постоянной оценке сотрудниками учреждения, при этом значительно чаще речь идет именно о негативной оценке. Это может приводить к тому, что начинает срабатывать механизм отрицания. Подростки из детского дома нередко подчеркивают, что им безразлично, что о них думают окружающие. С одной стороны, они стараются скрыть свои истинные чувства, а с другой — не в полной мере понимают и осознают их. Кроме этого, специалисты, работающие с детьми из детских домов, прямо указывают на то, что подростки из детских домов часто стыдятся своего социального статуса, ког-

Таблица 3.2. Показатели социальной тревожности и социальной ангедонии у подростков, чаще использующих непосредственный контакт и предпочитающих другие способы общения (Шкала социального избегания и дистресса, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии)

Группы	Чаще всего используют непосредственный контакт (N=54)	Чаще используют другие способы общения (N=56)	Уровень значимости $p$ (критерий Манна-Уитни)
	М (SD)	М (SD)	
Общий балл по шкале SADS	7,2 (4,9)	9,9 (5,3)	,006**
Социальный дистресс	3,4 (2,8)	4,7 (2,9)	,015*
Социальное избегание	3,8 (2,6)	5,2 (2,8)	,006**
Страх негативной социальной оценки	27,5 (9,2)	31,8 (10,5)	,028*
Социальная ангедония	12,6 (5,8)	15,1 (6,7)	,031*

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

\*\* — различия значимы,  $p < 0,01$ .

да оказываются в «большом мире», и нередко стремятся скрыть тот факт, что у них нет семьи.

Для проверки гипотезы о связи социальной тревожности и предпочитаемых каналов коммуникации мы разделили всех подростков, участвовавших в исследовании, на группы по критерию предпочтения и частоте использования непосредственного контакта или социальных сетей. Выраженность показателей социальной тревоги и социальной ангедонии в этих группах мы сравнили в приведенных ниже таблицах.

Как видно из табл. 3.2, предпочтение разных каналов коммуникации оказалось более дифференцирующим критерием для уровня социальной тревожности и социальной ангедонии у подростков, чем принадлежность к той или иной социальной группе. У испытуемых, предпочитающих непосредственный контакт другим видам контакта, показатели социальной тревожности (страх негативной социальной оценки, социальный дистресс и социальное избегание) и ангедонии значимо ниже, чем у испытуемых, чаще использующих другие виды общения.

Таблица 3.3. Показатели социальной тревожности и социальной ангедонии у подростков, выделяющих и не выделяющих непосредственный контакт как наиболее комфортный способ для общения (Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии)

Группы	Выделяют непосредственный контакт как наиболее комфортный способ для общения (N=66)	Считают наиболее комфортными другие способы общения (N=44)	Уровень значимости $p$ (критерий Манна-Уитни)
	М (SD)	М (SD)	
Общий балл по шкале SADS	7,4 (4,8)	10,3 (5,6)	,006**
Социальный дистресс	3,6 (2,7)	4,8 (3,1)	,043*
Социальное избегание	3,8 (2,5)	5,5 (2,9)	,002**
Страх негативной социальной оценки	28,2 (9,2)	31,9 (10,9)	,077 $t$
Социальная ангедония	12,5 (6)	15,9 (6,4)	,006**

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение)

\* — различия значимы,  $p < 0,05$

\*\* — различия значимы,  $p < 0,01$

$t$  — различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$

Таким образом, можно сделать вывод, что те, кто чаще используют непосредственный контакт, менее социально тревожны и получают больше удовольствия от общения по сравнению с теми подростками, которые предпочитают другие способы общения.

Из табл. 3.3 видно, что подростки, для которых непосредственный контакт является самым комфортным способом общения, по сравнению с подростками, предпочитающими ему иные формы коммуникации, демонстрируют более низкий уровень социальной тревожности и социальной ангедонии, а также в меньшей степени склонны к избеганию социальных ситуаций.

Таблица 3.4. Показатели социальной тревожности и социальной ангедонии у подростков, чаще использующих социальные сети или предпочитающих другие способы общения (Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии)

Группы	Чаще всего используют социальные сети	Ставят использование социальных сетей на второе место	Чаще используют другие способы общения
	(N=38)	(N=32)	(N=40)
Параметры	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Общий балл по шкале SADS	<b>10 (5,6) BC</b>	<b>6,7 (4,6) B</b>	<b>8,7 (5,1) C</b>
Социальный дистресс	<b>4,9 (3,1) B</b>	<b>3,3 (2,6) B</b>	4 (2,8)
Социальное избегание	<b>5,2 (2,9) BC</b>	<b>3,5 (2,5) B</b>	<b>4,7 (2,7) C</b>
Страх негативной социальной оценки	<b>31,2 (9,8) BC</b>	<b>26,1 (9,4) B</b>	<b>31,2 (10,3) C</b>
Социальная ангедония	13,5 (6,4)	13,6 (6,3)	14,5 (6,5)

M (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

B — различия между подростками, которые чаще всего используют социальные сети, и подростками, которые чаще используют другие способы общения, статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

C — различия между подростками, которые ставят использование социальных сетей на второе место, и подростками, которые чаще используют другие способы общения, статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

Из табл. 3.4 видно, что испытуемые, чаще всего использующие социальные сети, имеют более высокие показатели по всем параметрам социальной тревожности. Обращает на себя внимание тот факт, что подростки, поставившие социальные сети на второе место среди предпочитаемых способов контакта, среди

всех рассматриваемых групп являются самыми благополучными (т.е. их показатели социальной тревожности ниже, чем у других). Возможное объяснение таково: эти подростки используют социальные сети наравне с непосредственным общением, как еще один способ поддерживать контакт с друзьями и оставаться на связи даже тогда, когда физически они находятся в разных местах [Кобызева, 2010]. Полученные нами результаты соотносятся с данными зарубежных исследований [Brown, 2013; Pierce, 2009; Sisman et al., 2013]. Согласно этим данным, подростки, предпочитающие общение с помощью компьютерных и интернет-технологий непосредственному общению, являются более социально тревожными и обладают более низкими социальными навыками.

Из табл. 3.5 видно, что испытуемые, для которых социальные сети являются наиболее комфортным способом общения, по сравнению с испытуемыми, считающими комфортными иные

Таблица 3.5. Показатели социальной тревожности и социальной ангедонии у подростков, выделяющих социальные сети как наиболее комфортный способ общения и считающих наиболее комфортными другие способы общения (Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии)

Группы	Выделяют социальные сети как наиболее комфортный способ общения (N=29)	Считают наиболее комфортными другие способы общения (N=81)	Уровень значимости $p$ (критерий Манна-Уитни)
	М (SD)	М (SD)	
Общий балл по шкале SADS	10,8 (5,5)	7,8 (5)	,009*
Социальный дистресс	5,3 (3,1)	3,6 (2,7)	,010*
Социальное избегание	5,5 (2,7)	4,1 (2,7)	,012*
Страх негативной социальной оценки	30,3 (10,6)	29,5 (9,9)	,585
Социальная ангедония	14,3 (5)	13,7 (6,8)	,465

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

\*\* — различия значимы,  $p < 0,01$ .

формы коммуникации, испытывают больший уровень стресса в социальных ситуациях, а также чаще их избегают.

Из таблицы 3.6 видно, что подростки, которые общаются в социальных сетях от одного до трех часов в день, т.е. проводят в них больше всего времени, отличаются от двух других групп только одним параметром — значительно более высокими показателями страха негативной оценки со стороны окружающих. Можно предположить, что «уходя в сети», подростки избегают пугающих для них прямых социальных контактов, что может лишь способствовать росту их социальной тревожности, т. к. из многочисленных исследований известно, что именно поведение избегания закрепляет тревожное реагирование и, в конце концов, приводит к тревожному расстройству. Такое избегание может способствовать возникновению у подростков социальной фобии. Поэтому таких подростков можно, видимо, отнести к группе риска по возникновению этого расстройства.

Таблица 3.6. Показатели социальной тревожности и социальной ангедонии в группах подростков, посвящающих общению в социальных сетях разное время в течение дня (Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии)

Группы	Общаются в социальных сетях до часа в день (N=38)	Общаются в социальных сетях 1–3 часа в день (N=45)	Постоянно проверяют сообщения (N=27)
	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Общий балл по шкале SADS	8,1 (4,3)	8,3 (5,8)	9,8 (5,6)
Социальный дистресс	3,9 (2,5)	3,8 (3,3)	4,7 (2,9)
Социальное избегание	4,1 (2,4)	4,5 (2,9)	5 (3)
Страх негативной социальной оценки	<b>27,3 (9) В</b>	<b>32,6 (10,7) В</b>	28,2 (9,3)
Социальная ангедония	14,6 (6,7)	14 (6,4)	12,6 (5,8)

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение)

В — различия между подростками, которые чаще всего используют социальные сети, и подростками, которые чаще используют другие способы общения, статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

## Выводы

- Тенденции использования разных каналов коммуникации у подростков из разных социальных групп сходны — все они называют в качестве наиболее часто используемых непосредственный контакт и социальные сети. Однако выявлены и некоторые отличия: подростки из детского дома чаще, чем подростки, проживающие в семьях и обучающиеся в колледжах, используют формы коммуникации, предполагающие чувственные каналы связи (телефон и непосредственный контакт) и реже — чисто виртуальные ее формы (социальные сети и различные сайты).
- Хотя два самых часто используемых способа общения у всех групп подростков — непосредственный контакт и социальные сети, — большинство молодых людей отдают свое предпочтение непосредственному контакту как наиболее комфортному. Установлено также, что подростки из более социально обеспеченных семей, обучающиеся в Колледже информационных технологий, больше всего времени общаются в социальных сетях и чаще подростков из двух других групп используют для контакта социальные сети. При этом большинство подростков из всех социальных групп считают для себя непосредственный контакт более комфортным. Это свидетельствует о том, что активное использование социальных сетей является отличительной чертой современного подросткового периода, который протекает в контексте глобальной компьютеризации и информатизации общества и придает социальной ситуации развития подростков новые специфические черты. Давление культуры информационного общества ведет к фрустрации потребности в непосредственном контакте и, как следствие, может приводить к искажению социальной мотивации и социальной направленности молодого поколения в виде роста социальной ангедонии и социальной тревожности.
- Показатели социальной тревожности по Шкале социального избегания и дистресса, а также по Шкале ангедонии не различаются у трех групп обследованных подростков. Однако, вопреки одной из гипотез данного исследования о наиболее высокой социальной тревожности у подростков из детского дома, наиболее высокие показатели такого параметра соци-

альной тревожности, как страх негативной оценки, выявлены у подростков из Колледжа информационных технологий. Это можно объяснить как чрезмерно прямым характером вопросов в этом опроснике, что могло привести к включению защитных механизмов у детей-сирот, часто стыдящихся своего социального статуса, так и тем, что они проводят меньше времени в социальных сетях, в отличие от подростков из информационного колледжа, лидирующих по времени и частоте использования социальных сетей как канала коммуникации.

- У подростков, предпочитающих непосредственный контакт другим видам общения (как тех, кто чаще всего его использует, так и тех, кто считает его наиболее комфортным для себя), все параметры социальной тревожности (социальное избегание и дистресс, а также страх негативной социальной оценки) и социальная ангедония выражены меньше, чем у испытуемых, предпочитающих другие виды общения. Наоборот, подростки, чаще всего использующие социальные сети как способ коммуникации, имеют самые высокие показатели по всем параметрам социальной тревожности и по показателю социальной ангедонии. Также следует отметить, что подростки, которые проводят слишком много времени в социальных сетях, отличаются от тех, кто проводит в них не

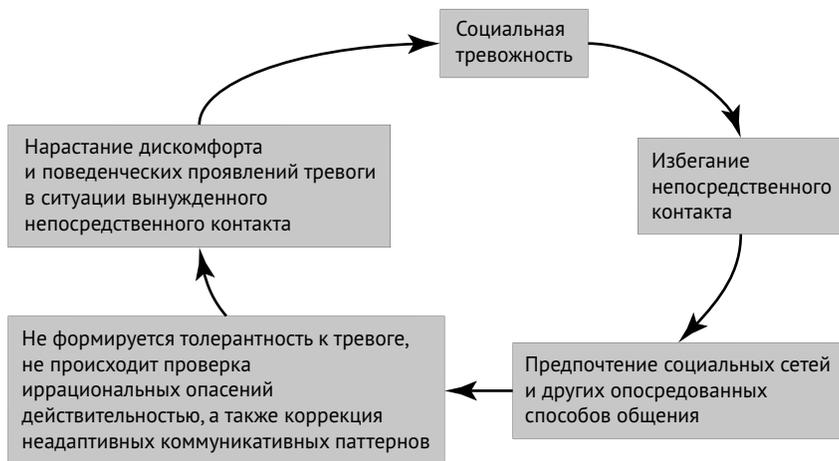


Рис. 3.4. Механизм порочного круга социальной тревожности в процессе виртуального общения

более часа, более выраженным страхом негативной оценки со стороны окружающих.

- Полученные данные свидетельствуют о повышенном риске распространения социальной фобии среди подростков, связанном с вытеснением непосредственного общения контактами в социальных сетях. Можно предположить, что не столько использование социальных сетей само по себе связано с социальной тревожностью, сколько избегание и ограничение при этом непосредственного контакта. Ограничение непосредственных контактов мешает формированию социальных навыков, а их избегание является известным механизмом тревожного реагирования и способствует его закреплению в ситуациях общения, что ведет к дальнейшему усилению социальной тревожности. Рис. 3.4 демонстрирует этот порочный круг.

### **3.3. Виртуальный и непосредственный каналы коммуникации: связь со способностью к ментализации и эмпатии в подростковом и юношеском возрастах**

*А.Б. Холмогорова, Е.Н. Клименкова*

**Цель исследования** заключалась в изучении макросоциальных факторов процессов СП на разных этапах онтогенеза. Оценивалась способность к ментализации и эмпатии в зависимости от предпочитаемого способа общения в младшем и старшем подростковом, а также в юношеском возрастах.

#### **Гипотезы исследования:**

- в зависимости от возраста будут различаться «профили общения» — т.е. предпочитаемые способы коммуникации;
- предпочтение непосредственного контакта в качестве канала коммуникации будет связано с более высокими показателями ментализации и эмпатии, а предпочтение социальных сетей — с более низкими.

### Характеристика обследованной группы

Всего в исследовании приняло участие 226 человек, из них 56 младших подростков в возрасте 11–12 лет (первая группа), в которую вошли учащиеся 4–6 классов школы; 79 старших подростков в возрасте 15–16 лет (вторая группа), в которую вошли учащиеся 9–10 классов общеобразовательной школы и первого курса колледжа; 91 студент вузов в возрасте от 17 до 20 лет (третья группа), в которую вошли студенты второго курса гуманитарных вузов. В студенческой группе резко преобладали девушки, в обеих группах подростков мальчиков было несколько больше, чем девочек (см. табл. 3.7). Разнородность групп по половому составу учитывалась при интерпретации полученных данных, т. к. в многочисленных исследованиях было показано, что параметр пола оказывает влияние на показатели эмпатической способности.

Таблица 3.7. Распределение по полу среди испытуемых подросткового и юношеского возраста

Группа	Пол	Мужской, чел. (%)	Женский, чел. (%)
Вся выборка (226 чел.)		90 (40%)	136 (60%)
Младшие подростки 11–12 лет (56 чел.)		32 (57%)	24 (43%)
Старшие подростки 15–16 лет (49 чел.)		49 (62%)	30 (38%)
Студенты вузов 18–21 лет (91 чел.)		9 (10%)	82 (90%)

Участие было добровольным, для несовершеннолетних детей получалось согласие на исследование у родителей.

### Краткая характеристика методик исследования и обследованной выборки

- Для исследования *способов и средств общения* подростков мы использовали оригинальную **Анкету каналов социальной коммуникации**, описанную в предшествующем параграфе, а также в разделе 2.5.
- Для исследования *способности к ментализации* был использован **тест «Глаза»** (Чтение психического состояния по глазам (подростковая версия) — The Reading the Mind In the Eyes (Child Version) — RMET [Baron-Cohen et al., 2001] и **методика «Определение понятий для другого»** [Холмогорова, 1983] (см. подробнее раздел 2.5).

- Для исследования *способности к эмпатии* был использован опросник «*Индекс межличностный реактивности*» — Interpersonal Reactivity Index — IRI [Davis, 1983, адаптация Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской, 2013] (см. подробнее раздел 2.5).

Для решения задач исследования применялись два вида сравнительного анализа. Статистическая обработка данных производилась с помощью IBM SPSS Statistics 20.

### Сравнение возрастных групп по частоте и комфортности использования разных каналов коммуникации

Как видно из диаграммы, представленной на рис. 3.5, самым часто используемым способом общения во всех возрастных группах является непосредственный контакт, который поставила на первое место по частоте использования во всех возрастных группах примерно половина опрошенных. Популярность социальных сетей возрастает по мере взросления — от 13% предпочитающих этот вид коммуникации у младших подростков

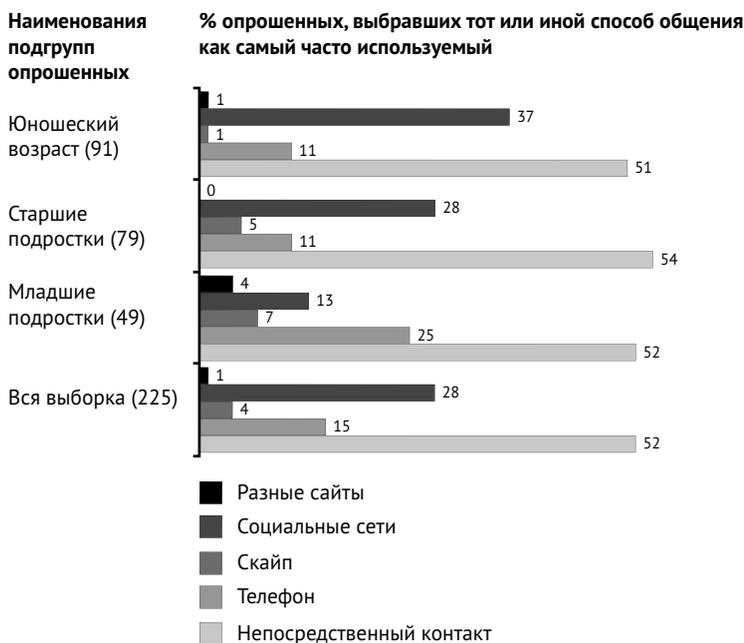


Рис. 3.5. Самые используемые способы общения в разных подгруппах

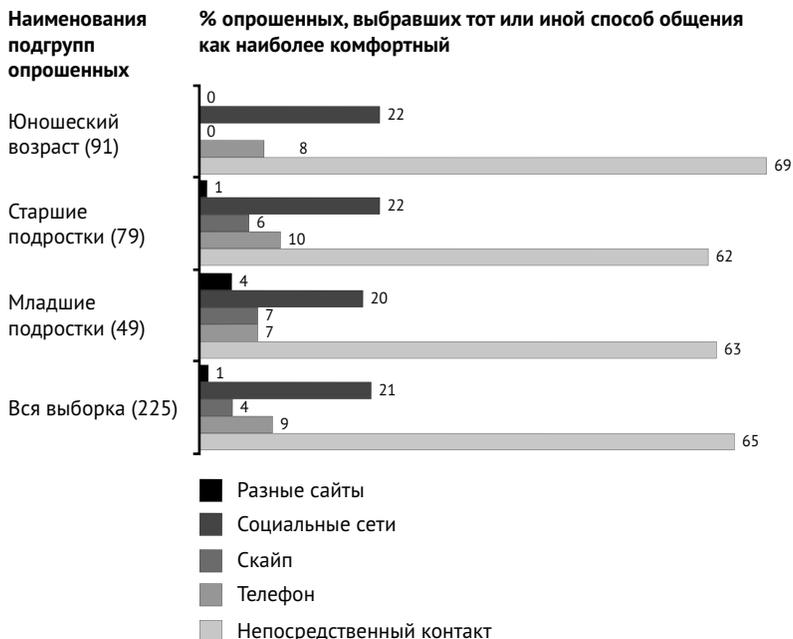


Рис. 3.6. Самые комфортные способы общения в разных подгруппах

ков, к 28 % у старших и 37 % у студентов вузов. Младшие подростки более, чем в два раза чаще используют телефон (25 % ставят этот вид связи на первое место) по сравнению со старшими подростками и учащимися вузов, что можно объяснить их более тесными и регулярными контактами со взрослыми членами семьи.

Как видно из рисунка 3.6, подавляющая часть опрошенных во всех возрастных группах выбрала непосредственный контакт как наиболее комфортный способ общения. Процент поставивших на первое место социальные сети оказался приблизительно одинаковым во всех возрастных группах — это примерно пятая часть опрошенных в каждой из групп. От 7 до 10 % в каждой группе предпочитают телефон остальным каналам коммуникации. Интересно, что младшие подростки, которые используют его значительно чаще других групп, реже предпочитают его по сравнению со старшими подростками и молодежью. Если верна наша гипотеза, и телефон младшими подростками чаще используется в контактах со взрослыми, то причина его непо-

пулярности в плане комфорта среди младших подростков может объясняться ощущением контроля со стороны взрослых, которым подростки нередко начинают тяготиться уже в этом возрасте.

### Показатели способности к ментализации у младших и старших подростков в зависимости от предпочитаемого канала коммуникации

Ниже в табл. 3.8 представлены результаты выполнения заданий на ментализацию младшими подростками. Для большей наглядности и возможности сравнить результаты в одной таблице представлены данные по четырем группам испытуемых: обычным шрифтом представлены результаты сравнения групп, с разной частотой использующих непосредственный контакт в общении, а курсивом представлены результаты сравнения групп, для которых непосредственный контакт в общении комфортен и некомфортен. Как мы и предположили, подростки, чаще всего использующие непосредственный контакт (всего 29 человек, или чуть больше половины выборки), продемонстрировали наиболее высокие показатели способности к ментализации, причем как в плане распознавания психического состояния (операциональный компонент СП), так и в плане осознанной смены позиции с использованием вербального канала

Таблица 3.8. Показатели ментализации у младших подростков (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого») в зависимости от частоты/комфортности использования непосредственного контакта

Группы	Непосредственный контакт на первом месте по частоте использования <i>На первом месте по комфортности использования</i>		Непосредственный контакт НЕ на первом месте по частоте использования <i>НЕ на первом месте по комфортности использования</i>	
	М (SD)	Н, чел.	М (SD)	Н, чел.
Параметры				
тест «Глаза» (% верных ответов)	<b>71,4 (10,1) **</b> <b><i>69,9 (10,7) *</i></b>	29 35	<b>63,5 (10,6)**</b> <b><i>63,8 (10,8)*</i></b>	27 21
Определение понятий для другого (точность)	<b>21,9 (3,7) *</b> <b><i>21,5 (3,6)</i></b>	29 35	<b>20 (3,6)*</b> <b><i>20,1 (3,8)</i></b>	27 21

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

\*\* — различия значимы,  $p < 0,01$ .

(perspective taking или рефлексивный компонент СП). Что касается тех, кто выбрал непосредственный контакт как наиболее комфортный (35 человек или 63 % выборки), то они опережают остальных по показателю распознавания психических состояний (операционный компонент), но не отличаются по точности определения понятий для другого, т.е. по показателю способности к смене позиции.

Обратная картина по показателю способности к распознаванию психических состояний наблюдается у тех младших подростков, которые поставили на первое место по частоте использования социальную сеть (всего 7 человек или 13 %) — они выполнили это задание на ментализацию значимо хуже по сравнению с оставшейся группой. У 11 младших подростков, выбравших социальные сети как наиболее комфортный способ коммуникации, не отмечается различий по показателю теста «Глаза» с остальными подростками. Рефлексивный компонент СП, который тестирует методика «Определение понятий для другого», не отличается ни в одной из групп, представленных в табл. 3.9. Здесь также в одной таблице представлены данные по четырем группам испытуемых: обычным шрифтом представлены результаты сравнения групп, с разной частотой общающихся в социальных сетях, а курсивом представлены результаты сравнения групп, для которых общение в социальных сетях комфортно и некомфортно.

Таблица 3.9. Показатели ментализации у младших подростков (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого») в зависимости от частоты/комфортности использования социальных сетей

Группы	Социальные сети на первом месте по частоте использования <i>На первом месте по комфортности использования</i>		Социальные сети НЕ на первом месте по частоте использования <i>НЕ на первом месте по комфортности использования</i>	
	М (SD)	Н, чел.	М (SD)	Н, чел.
Параметры				
тест «Глаза» (% верных ответов)	<b>60,2 (10)*</b> <i>64,3 (11,3)</i>	7 11	<b>68,7 (10,8)*</b> <i>68,4 (10,9)</i>	49 45
Определение понятий для другого (точность)	21,2 (2,3) <i>22,3 (2,3)</i>	7 11	21 (4) <i>20,7 (3,9)</i>	49 45

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

В табл. 3.10 представлены результаты выполнения заданий на ментализацию старшими подростками. Вопреки нашему предположению, старшие подростки, как наиболее часто использующие непосредственный контакт, так и предпочитающие его по комфортности, не отличаются от других подростков по показателям ментализации.

Однако при сравнении групп подростков, чаще всего общающихся онлайн с остальными, мы получили значимые различия по показателям методики «Глаза», тестирующей способность к распознаванию психических состояний (операционный компо-

Таблица 3.10. Показатели ментализации у старших подростков (Тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого») в зависимости от частоты/комфортности использования непосредственного контакта

Группы	Непосредственный контакт на первом месте по частоте использования <i>На первом месте по комфортности использования</i>		Непосредственный контакт НЕ на первом месте по частоте использования <i>НЕ на первом месте по комфортности использования</i>	
	М (SD)	N, чел.	М (SD)	N, чел.
Тест «Глаза» (% верных ответов)	70,6 (16,3) 70,1 (15)	38 49	69,4 (9,6) 69,9 (11,1)	34 30
Определение понятий для другого (точность)	21 (4,1) 21,2 (4,1)	43 49	22,2 (3,7) 22,1 (3,6)	36 30

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

Таблица 3.11. Показатели ментализации у старших подростков (Тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого») в зависимости от частоты/комфортности использования социальных сетей

Группы	Социальные сети на первом месте по частоте использования <i>На первом месте по комфортности использования</i>		Социальные сети НЕ на первом месте по частоте использования <i>НЕ на первом месте по комфортности использования</i>	
	М (SD)	N, чел.	М (SD)	N, чел.
Тест «Глаза» (% верных ответов)	<b>66,2 (8,6)*</b> 66,9 (11,7)	20 17	<b>71,5 (14,8)*</b> 70,9 (13,9)	52 62
Определение понятий для другого (точность)	21,9 (4) 22 (4,1)	22 17	21,4 (3,9) 21,4 (3,9)	57 62

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение)

\* — различия значимы,  $p < 0,05$

нент СП). Как и предполагалось, они значительно хуже справлялись с этой задачей на ментализацию (см. табл. 3.11). По остальным показателям различия не выявлены.

### Показатели способности к эмпатии у старших подростков и в юношеском возрасте в зависимости от предпочитаемых каналов коммуникации

Способность к эмпатии исследовалась с помощью опросника «Индекс межличностной реактивности», который оказался сложным для заполнения младшими подростками и поэтому предъявлялся только старшим подросткам и в студенческой выборке. В табл. 3.12 представлены результаты обработки данных подростковой выборки. Группа предпочитающих непосредственный контакт (43 человека или 52 % выборки) отличалась от остальных более высокими показателями по двум шкалам — эмпатической заботы (статистически значимо) и способности к децентрации (на уровне тенденции к значимости), что в целом подтверждает выдвинутые гипотезы.

Как видно из табл. 3.13, подростки, поставившие социальные сети на первое место по частоте и комфортности общения значимо не отличаются по показателям эмпатии от тех, кто по-

Таблица 3.12. Показатели эмпатии у старших подростков (опросник «Индекс межличностной реактивности») в зависимости от частоты/комфортности использования непосредственного контакта

Группы Параметры	Непосредственный контакт на первом месте по частоте использования <i>На первом месте по комфортности использования</i>		Непосредственный контакт НЕ на первом месте по частоте использования <i>НЕ на первом месте по комфортности использования</i>	
	М (SD)	Н, чел.	М (SD)	Н, чел.
Фантазия	15,3 (5,3)	43	15,7 (4,3)	36
	15,4 (5,2)	49	15,5 (4,3)	30
Эмпатический дистресс	11,2 (3,9)	43	11,7 (4,4)	36
	10,9 (4,2) t	49	12,4 (3,9) t	30
Эмпатическая забота	15,7 (3,6) *	43	13,9 (4,2) *	36
	15,6 (3,7) *	49	13,7 (4,1) *	30
Децентрация	14,6 (3) t	43	13,2 (3,8) t	36
	14,4 (3,1) t	49	13,1 (3,9) t	30

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

t — различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$ .

Таблица 3.13. Показатели эмпатии у старших подростков (опросник «Индекс межличностной реактивности») в зависимости от частоты/комфортности использования социальных сетей

Группы	Социальные сети на первом месте по частоте использования <i>На первом месте по комфортности использования</i>		Социальные сети НЕ на первом месте по частоте использования <i>НЕ на первом месте по комфортности использования</i>	
	М (SD)	Н, чел.	М (SD)	Н, чел.
Фантазия	16 (5,1) 15,7 (4,6)	22 17	15,3 (4,7) 15,4 (4,9)	57 62
Эмпатический дистресс	10,8 (4,5) 12,4 (4,7)	22 17	11,7 (4) 11,2 (4)	57 62
Эмпатическая забота	13,7 (5) 13,3 (5)	22 17	15,3 (3,4) 15,3 (3,6)	57 62
Децентрация	13,5 (4,1) 13,2 (3,9)	22 17	14 (3,2) 14,1 (3,3)	57 62

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

Таблица 3.14. Показатели эмпатии в юношеском возрасте (опросник «Индекс межличностной реактивности») в зависимости от частоты/комфортности использования непосредственного контакта

Группы	Непосредственный контакт на первом месте по частоте использования <i>На первом месте по комфортности использования</i>		Непосредственный контакт НЕ на первом месте по частоте использования <i>НЕ на первом месте по комфортности использования</i>	
	М (SD)	Н, чел.	М (SD)	Н, чел.
Фантазия	18,8 (6,4) 18,7 (6,1)	46 63	19,5 (5,8) 20,2 (6,2)	45 28
Эмпатический дистресс	13,1 (5) 13 (4,8)	46 63	14 (4,3) 14,9 (4,3)	45 28
Эмпатическая забота	<b>19,6 (4,4)*</b> 18,9 (4,2)	46 63	<b>18 (3,8)*</b> 18,5 (4,1)	45 28
Децентрация	16,4 (5,1) 16,0 (5,1)	46 63	15,9 (5) 16,4 (4,9)	45 28

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

ставил на первое место другие способы. Тем не менее, средние показатели эмпатической заботы заметно выше у тех, кто не поставил социальные сети на первое место.

Основная закономерность, выявленная в группе старших подростков, повторяется в студенческой выборке — те, кто чаще

всего использует непосредственный контакт как канал коммуникации, отличаются более высокими показателями эмпатической заботы. Критерий комфортности того или иного канала коммуникации не дал различий между группами.

При сравнении показателей той части студенческой выборки, которая выбрала в качестве наиболее часто используемого канала социальные сети, с остальной частью выборки значимых различий обнаружено не было. Однако они обнаружились при сравнении тех, кто считает общение в сетях наиболее комфортным — эта группа отличалась от остальных значимо более высокими показателями эмпатического дистресса. Это означает, что при наблюдении за негативными эмоциональными состояниями других людей их уровень дистресса более высок, чем у остальных, что может быть одной из причин предпочтения общения онлайн как способа снижения уровня эмоционального напряжения.

Таблица 3.15. Показатели эмпатии в юношеском возрасте (опросник «Индекс межличностной реактивности») в зависимости от частоты/комфортности использования социальных сетей

Группы	Социальные сети на первом месте по частоте использования		Социальные сети НЕ на первом месте по частоте использования	
	<i>На первом месте по комфортности использования</i>		<i>НЕ на первом месте по комфортности использования</i>	
Параметры	M (SD)	N	M (SD)	N
Фантазия	20,1 (6,1)	34	18,6 (6,1)	57
	20,4 (6,4)	20	18,8 (6)	71
Эмпатический дистресс	13,8 (4,8)	34	13,4 (4,6)	57
	15,5 (4,7)*	20	13 (4,6)*	71
Эмпатическая забота	18,1 (3,7)	34	19,2 (4,4)	57
	19,3 (4,2)	20	18,7 (4,2)	71
Децентрация	16,1 (5,4)	34	16,2 (4,8)	57
	5,3 (17,7)	20	4,9 (15,7)	71

M (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

### Интенсивность общения в социальных сетях и способность к ментализации и эмпатии в разных возрастных группах

Интересны данные, касающиеся интенсивности общения в социальных сетях в разных возрастных группах. Если у младших подростков 70% общаются не более часа в день или вообще не

общаются, то в юношеском возрасте картина обратная — почти такой же процент (62%) молодежи общается онлайн постоянно (вопрос в анкете был такой — постоянно проверяю новые сообщения). Старшие подростки находятся где-то посередине. Таким образом, выявлены интересные закономерности интенсивности общения в сетях. Ограничение этих данных заключается в том, что, согласно исследованиям, девочки общаются в сетях чаще, чем мальчики, поэтому полученная картина возрастной динамики может искажаться фактором пола — наша студенческая группа отличается от остальных резким преобладанием девушек (90% выборки). Тем не менее, видимо, общая тенденция к возрастанию времени общения в сетях с возрастом — от младшего подросткового к старшему и, наконец, юношескому — существует.

Из табл. 3.16 видно, что наиболее высокие показатели ментализации у младших подростков, интенсивно общающихся в режиме онлайн, причем они касаются способности к смене позиции, т.е. эксплицитной ментализации (децентрации или рефлексии). Таких подростков всего пять человек, тем не менее, статистические значимые различия были получены, что ставит



Рис. 3.7. Интенсивность общения в день в социальных сетях в разных подгруппах

задачу интерпретации несколько неожиданных данных. По показателям точности определения психологического состояния по глазам (имплицитная ментализация) наиболее успешны те, кто мало общается в сетях по сравнению со второй группой, однако их показатели не отличаются от таковых у группы режима интенсивного онлайн общения (каждый день более часа).

Так как вопрос касался проверки сообщений в режиме их получения, а не в непрерывном общении как таковом, то можно предположить, что подростки из группы онлайн получают сообщения от реальных друзей, с которыми активно поддерживают контакт как офлайн, так и онлайн. Высокие показатели по «Методике определения понятий для другого», тестирующей рефлексивный компонент СП, могут объясняться тем, что высокая частота обмена сообщениями, которая вытекает из положительного ответа этой группы на вопрос о постоянной проверке сообщений, может способствовать развитию вербального социального интеллекта и способности встать на точку зрения другого. Как уже отмечалось, «интенсивных онлайн-коммуникантов» в группе младших подростков всего пять человек. Наихудшие же показатели по распознаванию эмоций и способности к децентрации продемонстрировала группа младших подростков, которая интенсивно и непрерывно общается в сети — более одного часа в день.

Таблица 3.16. Показатели ментализации у младших подростков в зависимости от интенсивности общения в социальных сетях (Тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого»)

Группы	Мало общаются — до 1 часа/день (в т.ч. те, кто совсем не общаются) N=39	Активно общаются (более часа/день) N=12	Всегда онлайн (постоянно проверяют новые сообщения) N=5
	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Определение понятий для другого (точность)	21 (3,5) С	19,47 (3,9) В	24,4 (3,2) ВС
Тест «Глаза» (% верных ответов)	68,7 (11,3) А	63,4 (8,1) А	69,3 (14,4)

А — различия между группами «Мало общаются» и «Активно общаются» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

В — различия между группами «Активно общаются» и «Всегда онлайн» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

С — различия между группами «Мало общаются» и «Постоянно онлайн» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

Как видно из табл. 3.17, среди старших подростков наиболее высокий процент верных ответов в тесте «Глаза» отмечается у тех, кто общается менее часа в день или же вообще не общается. Это логично объяснить тем, что эти подростки больше времени проводят в непосредственном общении и лучше понимают невербальную экспрессию. Кстати, таких подростков здесь меньшинство, в отличие от группы младших подростков, где их было большинство. Самая большая из трех групп (36 человек) среди старших подростков — это те, кто постоянно проверяют сообщения. Старшим подросткам, помимо заданий на ментализацию, предъявлялся опросник «Индекс межличностной реактивности». Что касается показателей по этой шкале, то подростки, постоянно находящиеся онлайн, оценивают себя как более способных к децентрации по сравнению с первой группой, проводящей в сети не более часа. Однако объективный тест на способность к децентрации (методика «Определение понятий для другого») не фиксирует таких различий.

Таблица 3.17. Показатели ментализации и эмпатии у старших подростков в зависимости от интенсивности общения в социальных сетях (опросник «Индекс межличностной реактивности», тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого»)

Группы	Мало общаются — до 1 часа/день (в т.ч. те, кто совсем не общаются) N=19	Активно общаются (более часа/день) N=24	Всегда онлайн (постоянно проверяют новые сообщения) N=36
	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Фантазия	14,4 (4,9)	14,9 (3,4)	16,4 (5,5)
Эмпатический дистресс	11,1 (3,1)	11,8 (3,2)	11,4 (5,1)
Эмпатическая забота	14,4 (4,1)	14,7 (4,2)	15,3 (3,8)
Децентрация	<b>12,7 (3,1) С</b>	13,7 (3,4)	<b>14,7 (3,6) С</b>
Определение понятий для другого (точность)	21,9 (3,6)	22,1 (3,4)	21 (4,4)
Тест «Глаза» (% верных ответов)	<b>76,5 (12,6) АС</b>	<b>67,9 (9,4) А</b>	<b>67,5 (15,8) С</b>

А — различия между группами «Мало общаются» и «Активно общаются» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

В — различия между группами «Активно общаются» и «Всегда онлайн» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

С — различия между группами «Мало общаются» и «Всегда онлайн» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

Таблица 3.18. Показатели ментализации и эмпатии в юношеском возрасте в зависимости от интенсивности общения в социальных сетях (опросник «Индекс межличностной реактивности», тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого»)

Группы	Мало общаются — до 1 часа/день (в т.ч. те, кто совсем не общаются)		Активно общаются (более 1 часа/день)		Всегда онлайн (постоянно проверяют новые сообщения)	
	М (SD)	N	М (SD)	N	М (SD)	N
Фантазия	17,7 (4,9)	12	18 (7,2)	22	19,9 (5,9)	56
Эмпатический дистресс	12 (4,2)	12	13,5 (5)	22	14 (4,6)	56
Эмпатическая забота	19,4 (3,1)	12	<b>17,4 (3,8) В</b>	22	<b>19,3 (4,5) В</b>	56
Децентрация	14,8 (5)	12	15,7 (4,9)	22	16,8 (4,9)	56
Определение понятий для другого (точность)	<b>19,5 (5,8) С</b>	12	21,6 (4,5)	21	<b>22,2 (4,8) С</b>	55
Тест «Глаза» (% верных ответов)	71,2 (15,9)	4	76,3 (12,5)	12	76,5 (12)	17

А — различия между группами «Мало общаются» и «Активно общаются» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

В — различия между группами «Активно общаются» и «Всегда онлайн» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

С — различия между группами «Мало общаются» и «Всегда онлайн» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

Как видно из табл. 3.18, в юношеском возрасте уже более половины опрошенных постоянно проверяют сообщения — общаются онлайн. Напомним, что в этой группе резко преобладают девушки, поэтому мы не можем считать, что это закономерности возраста. Студенты из этой группы значимо отличаются в лучшую сторону по шкале эмпатической заботы от тех, кто проводит в сети более часа в день, но не отличаются от тех, кто мало общается в сети. В этой группе «интенсивных онлайн-коммуникаторов», постоянно проверяющих новые сообщения, также отмечается наиболее высокая точность определения понятий для другого (эксплицитная ментализация или рефлексивный компонент СП), что коррелирует с результатами, полученными в небольшой группе «активных онлайн-коммуникаторов» младшего подросткового возраста. Интерпретация этого факта напрашивается сама собой — в группе интенсивного общения онлайн много тех, кто интенсивно общается и офлайн. При этом они поддерживают с друзьями контакт в течение всего дня, от-

кликаясь на их сообщения. Кроме того, здесь речь может идти об общении в режиме реального времени, а не об отсроченных коммуникациях (т. к. в анкете этот параметр, к сожалению, не фиксировался). Как установили исследователи, предпочтение контакта онлайн в режиме реального, а не отсроченного времени связано также с большим эмоциональным благополучием подростков [Winger, 2016]. Показатели имплицитной ментализации (тест «Глаза») в юношеском возрасте оказались не связанными с интенсивностью общением в интернете. Можно предположить, что способность к имплицитной ментализации уже сформирована в этом возрасте и отличается достаточной устойчивостью.

## Выводы

- В обследованной выборке выявлена тенденция к возрастанию частоты использования виртуального канала коммуникации от младших подростков к старшим и к юношескому возрасту. При этом, в полном соответствии с данными по выборке подростков, представленными в предшествующем разделе данной главы, наиболее комфортным для большинства подростков и молодых людей, независимо от возраста, остается непосредственный контакт face to face, и лишь пятая часть во всех возрастных группах предпочитает ему общение в социальных сетях. Это подтверждает выдвинутую нами в предшествующем разделе 3.2 гипотезу о давлении культуры информационного общества на выбор каналов коммуникации молодым поколением.
- Частота общения в режиме непосредственного контакта face to face оказалось тесно связанной с уровнем развития СП у подростков и молодежи, причем это касается как показателей ментализации, так и показателей эмпатии в разных возрастных группах. Предпочитающие непосредственный контакт и считающие его наиболее комфортным для себя по сравнению с остальной частью выборки лучше распознают психическое состояние другого человека по мимической экспрессии в тесте «Глаза» (имплицитная ментализация или операциональный компонент СП) и более способны к смене позиции, выполняя задания методики «Определение поня-

тий для другого» (эксплицитная ментализация или рефлексивный компонент СП).

- Подростки, предпочитающие общение в социальных сетях и считающие его наиболее комфортным, продемонстрировали в целом более низкие показатели как ментализации, так и эмпатии по сравнению с другой частью выборки.
- В выборке младших подростков и студенческой молодежи общающиеся в режиме синхронной проверки сообщений в момент их поступления имеют высокие показатели ментализации в форме смены позиции или рефлексивного компонента СП, что, возможно, объясняется преобладанием общения онлайн с реальными друзьями, с которыми ведется и интенсивное общение офлайн, а также интенсивной тренировкой вербального интеллекта в форме частых текстовых сообщений. Однако эта интерпретация требует дальнейшей проверки. Это, однако, не касается показателя операционного компонента СП, тестируемого методикой «Глаза» и не связанного с вербальным интеллектом (см. раздел 4.1), но связанного, как логично предположить по сути самой методики, с опытом общения face to face. Показатель методики «Глаза» имеют скорее обратную тенденцию в группе старших подростков и выше у тех, кто не слишком интенсивно общается в сетях.

## Библиография

- Богдановская И.М., Проект Ю.Л., Богдановская А.Б.* Особенности формирования личности в подростковом возрасте как индикаторы качества образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 49–57.
- Богомазова К.А.* Современный человек и современные технологии: кто кого? [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 14.07.2014. URL: <http://www.psy-gazeta.ru/feed/3862/> (дата обращения: 04.11.2015)
- Войскунский А.Е.* Исследование Интернета в психологии // Интернет и российское сообщество / Под ред. И. Семенова. М.: Гендальф, 2002 С. 235–250.
- Воликова С.В., Авакян Т.В.* Связь социальной ангедонии и социальной тревожности с трудностями ментализации у детей-сирот // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 155–167.

- Гаранян Н.Г., Шукин Д.А.* Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 182–206.
- Гордилов А.В.* Виртуальное общение и проблема саморегуляции информационно-коммуникативного поведения личности в интернет-сообществах // Материалы международной научно-практической конференции «Информационно-коммуникационное пространство и человек» (Пенза — Москва — Витебск, 15–16 апр. 2011 г.). Научно-издательский центр «Социосфера», 2011.
- Горчакова В.А., Ланда Л.А., Матыцына В.А., Краснова В.В., Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б.* Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 5–15.
- Жилинская А.В.* Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n1/67976.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/67976.shtml) (дата обращения: 04.11.2015)
- Карягина Т.Д., Будаговская Н.А., Дубровская С.В.* Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202–227.
- Кобызева В.О.* Особенности виртуального общения в повседневных коммуникативных практиках молодежи [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2010. № 1. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2010/no1.html> (дата обращения: 04.11.2015)
- Кондрашкин А.В., Кириллова Т.О.* Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 4. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n4/57076.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57076.shtml) (дата обращения: 4.11.2015)
- Краснова В.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 49–58.
- Марарица Л.В., Антонова Н.А, Ерицян К.Ю.* Общение в интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности [Электронный ресурс] // Петербургский психологический журнал. 2013. № 5.

- URL: [ojs.spbu.ru/index.php/psy/article/download/47/23](http://ojs.spbu.ru/index.php/psy/article/download/47/23) (дата обращения: 04.11.2015)
- Никитина И.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. Т. 20. № 1. С. 80–85.
- Павлова Т.С., Краснова В.В.* Современные теории социальной тревожности в детском и подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72698.shtml> (дата обращения: 04.11.2015)
- Плешаков В.А.* Перспектива развития теории киберсоциализации человека в XXI веке // Идеи и идеалы. 2011. Т. 2. № 3(9). С. 47–62.
- Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Адаптация шкалы «Социальная ангедония» на российской выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2016. № 4 (в печати).
- Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю.* Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/7/12research\\_7.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/7/12research_7.pdf) (дата обращения: 4.11.2015)
- Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С.* Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / Под ред. Г.В. Солдатовой. М., 2011. 176 с.
- Солдатова Г.В., Кропалева Е.Ю.* Особенности российских школьников как пользователей интернета [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2009. № 2. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1\\_2.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1_2.pdf) (дата обращения: 4.11.2015)
- Солдатова Г.В., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.* Типы пользователей и их деятельность в интернете [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2013–2014. № 15. С. 50–59. URL: <http://detionline.com/assets/files/journal/15/Issledovaniya.pdf> (дата обращения: 4.11.2015)
- Холмогорова А.Б.* Природа нарушений социального познания при психической патологии: как примирить «био» и «социо»? // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 8–29.
- Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Горшкова Д.А., Мельник А.М.* Суицидальное поведение в студенческой популяции // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 101–110.

- Alloway T., Runac R., Qureshi M., Kemp G.* Is Facebook linked to selfishness? Investigating the relationships among social media use, empathy, and narcissism // *Social Networking*. 2014. Vol. 3. P. 150–158.
- Banerjee R., Henderson L.* Social-Cognitive Factors in Childhood Social Anxiety: A Preliminary Investigation // *Social Development*. 2001. Vol. 10. P. 558–572.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I.* The “Reading the Mind in the Eyes” Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2001. Vol. 42 (2). P. 241–251.
- Brown C.* Are We Becoming More Socially Awkward? An Analysis of the Relationship between Technological Communication Use and Social Skills in College Students [Электронный ресурс] // *Psychology Honors Papers*. 2013. Paper 40. URL: <http://digitalcommons.conncoll.edu/psychhp/40> (дата обращения: 04.11.2015)
- Bruch M.A., Fallon M., Heimberg R.G.* Social phobia and difficulties in occupational adjustment // *Journal of counseling psychology*. 2003. Vol. 50. P. 109–117.
- Carli V., Hoven C.W., Wasserman C. et al.* Новая группа подростков с «невидимым» риском психопатологии и суицидального поведения: находки исследования SEYLE [Электронный ресурс] / Под ред. А.А. Курсакова, перевод П.В. Алфимова // *WorldPsychiatry* (на русском языке). 2014. Т.13. № 1. URL: <http://psychiatr.ru/magazine/wpa> (дата обращения: 04.11.2015)
- Carrier L.M., Spradlin A., Bunce J.P., Rosen L.D.* Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 52. P. 39–48.
- Konrath S.* The Empathy Paradox : Increasing disconnection in the age of increasing connection / R. Luppigini (ed.) // *Handbook of Research on Technoself: Identity in a Technological Society*. IGI Global, 2012. 741 p.
- Konrath S., O'Brien E., Hsing C.* Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis // *Personality and Social Psychology Review*. 2011. Vol. 15. P. 180–198.
- Laghi F., Schneider B.H., Vitoroulis I. et al.* Knowing when not to use the Internet: Shyness and adolescents' on-line and off-line interactions with friends // *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29. P. 51–57.
- Masia C.L., Klein R.G., Storch E.A., Corda B.* School based behavioral treatment for social anxiety disorder in adolescents: Results of pilot

- study // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2001. Vol. 40. P. 780–786.
- Oldmeadow J.A., Quinn S., Kowert R.* Attachment style, social skills, and Facebook use amongst adults // *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29. Iss. 3. P. 1142–1149.
- Peleg O.* Social anxiety and social adaptation among adolescents at three age levels // *Social Psychology of Education*. 2012. Vol. 15. P. 207–218.
- Pierce T.* Shyness and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens // *Computers in Human Behavior*. 2009. Vol. 24. № 6. P. 1367–1372.
- Saunders P.L., Chester A.* Shyness and the internet: Social problem or panacea // *Computers in Human Behavior*. 2008. Vol. 24. Iss. 6. P. 2649–2658.
- Schneier F.R., Blanco C., Antia S.X., Liebowitz M.R.* The social anxiety spectrum // *Psychiatr Clin North Am*. 2002. Vol. 25. P. 757–774.
- Sisman B., Yoruk S., Eleren A.* Social Anxiety and Usage of Online Technological Communication Tools among Adolescents [Электронный ресурс] // *Journal of Economic and Social Studies*. 2013. Vol. 3. № 2. URL: <http://eprints.ibu.edu.ba/2389/> (дата обращения: 04.11.2015)
- Valkenburg P.M., Peter J.* Adolescents' identity experiments on the internet: consequences for social competence and self-concept unity // *Communication Research*. 2008. Vol. 35. P. 208–231.
- Valkenburg P.M., Peter J.* Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks // *Journal of Adolescent Health*. 2011. Vol. 48. P. 121–127.
- Valkenburg P.M., Peter J.* Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends [Электронный ресурс] // *Developmental Psychology*. 2007. URL: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/43/2/267/> (дата обращения: 18.10.2016)
- Vossen H.G.M., Piotrowski J.T., Valkenburg P.M.* Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES) // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 74. P. 66–71. doi:10.1016/j.paid.2014.09.040
- Vossen H.G.M., Valkenburg, P.M.* Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study // *Computers and Human Behavior*. 2016. Vol. 63. P. 118–124.
- Winger A.* Information and Communication Technology Use Among College Students as it Relates to Health and Wellness: Phase I of a Mixed Methods Study Introduction and Review of the Literature // *National Forum of Applied Educational Research Journal*. 2016. Vol. 29. № 3.

## ГЛАВА 4

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

## 4.1. Социальное познание и общий интеллект

### 4.1.1. Современное состояние проблемы

*Д.А. Малюкова*

#### **Исследования связи общего интеллекта и социального познания**

Одной из задач комплексного исследования развития СП в онтогенезе, осуществляемого с опорой на четырехкомпонентную многоуровневую модель СП и с учетом описанных в литературе методологических и методических трудностей, возникающих при рассмотрении этого сложного объекта научного познания, является изучение связи способностей в сфере общего и социального познания.

Методологические трудности изучения связи общего и социального познания связаны с отсутствием единой теории в обеих областях. С одной стороны, это наличие нескольких, близких по содержанию терминов, описывающих СП (социальный интеллект, ментализация и другие). С другой — понятие общего познания (т.е. познания мира физических объектов, явлений, закономерностей, не связанных с пониманием себя, других людей и опыта взаимодействия) также описывается с помощью целого ряда терминов: вербальный и невербальный интеллект, академический интеллект и др.

Имеющиеся исследования связи между социальными когнициями и интеллектом выполнены в разных концептуальных подходах, что затрудняет их сопоставление и не позволяет дать однозначного ответа на вопрос о том, каков вклад общего интеллекта в успешность СП.

Например, W.M. Schirvar [2013] пишет, что у некоторых людей высокий интеллект сочетается с социальной неловкостью, неумением начать или поддержать беседу, что мешает им иметь значимые отношения, и формулирует вопрос следующим образом: можно ли сказать, что высокий интеллект негативно сказывается на социальной компетентности или это исключение из правил? В таком контексте важная роль отводится также языковым навыкам, прагматическому языку, который, по мнению автора, может опосредовать связь между высоким интеллектом и социальной компетентностью [Schirvar, 2013].

В зависимости от дизайна исследования многочисленные работы, посвященные изучению связи общего интеллекта и СП, могут быть сведены к двум типам:

1) Корреляционный анализ данных тестов интеллекта (*вербального и невербального мышления, академической успешности, общей осведомленности и др.*) и СП (также с использованием разных концептуальных подходов: *ТоМ, ментализации, социального и эмоционального интеллекта и др.*), полученных на выборках здоровых испытуемых;

2) Сравнение качества СП в группах испытуемых с нормативным развитием с группами детей и подростков с задержками психического развития и умственной отсталостью [Белопольская, Клейменова, 2011; Кистенева, 2000 и др.], одаренных подростков [Ушаков, 2004], клинических групп с расстройствами, предполагающими как нарушения мышления, так и трудности в интерперсональной сфере и социальной адаптации [Печникова, Левикова, 2013; Хломов, 1984].

Результаты исследований, построенных на корреляционном анализе общего и социального познания, носят крайне противоречивый характер и в значительной мере зависят от подхода к оценке (и в частности, методического инструментария) данных способностей. В связи с этим выводы относительно связи формального интеллекта и СП не могут носить обобщенного характера и должны обязательно учитывать используемый подход и тип задач [Murphy, Hall, 2011].

Что касается сравнительного подхода, то обычно в исследованиях связи интеллекта и социальной компетентности в качестве испытуемых выступают дети, у которых, наряду с высокими когнитивными способностями, диагностирован «высокофункциональный аутизм», расстройства аутистического

спектра, трудности в обучении, синдром дефицита внимания и гиперактивности, психические расстройства и т.д. Результаты исследований говорят о том, что высокий уровень общих познавательных способностей прямо не связан и не гарантирует успеха в СП. Дети с высоким уровнем интеллекта, академические потребности которых остаются неудовлетворенными, также относятся к группе риска низкой социальной компетентности [Czeschlik, Rost, 1994; Neihart et al., 2002; Rogers, 2002]. Клинический опыт и теоретические данные указывают на то, что эти дети могут демонстрировать социальное развитие, похожее на таковое у детей с расстройствами аутистического спектра [Volkmar et al., 1997]. У таких детей может быть не сформирована компетенция в сфере применения социальных правил языка [Schirvar, 2013]. Особенности прагматической речи наиболее сильно сказываются на результатах исследований в случае, если используемые методики оценки СП предполагают понимание испытуемым сложных причинно-следственных конструкций (например, методики, направленные на оценку способности понимания обмана, построенные на вербальном материале).

Обойти методическую сложность, связанную с зависимостью успешности выполнения тестов от речевых способностей, позволяют тесты, построенные на невербальном стимульном материале. В качестве примера можно привести тест «Глаза», который часто используется для оценки СП у разных возрастных и клинических групп. Предполагается, что понимание лицевой эмоциональной экспрессии (тест «Глаза» направлен на оценку психического состояния другого человека по выражению глаз, см. раздел 2.5) как процесс СП в меньшей степени связан с интеллектом, чем понимание смысла речевого сообщения.

В мета-аналитическом исследовании, специально направленном на оценку связи между интеллектом и успешностью выполнения теста «Глаза», было проанализировано 250 англоязычных исследований, в которых использовался этот тест. В 55 из них измерялся также интеллект, и в 25 сообщалось о прямой корреляционной связи между интеллектом и успешностью выполнения теста «Глаза» [Baker et al., 2014].

Можно, таким образом, говорить о том, что балл теста «Глаза» в какой-то степени все-таки связан с интеллектом, хотя и в меньшей степени, чем традиционные задачи для оценки СП, в основе которых лежат преимущественно эксплицитные процессы.

Следует отметить, что, несмотря на широкое использование этого теста, основные познавательные процессы, опосредующие эффективность выполнения теста «Глаза», по-прежнему мало изучены. Результаты приведенного мета-аналитического исследования [Baker et al., 2014] оставляют открытым вопрос о том, в какой степени различия в выполнении теста Глаза отражают конкретные процессы СП, а не общий интеллект, вербальный или невербальный.

Создатели теста «Глаза» отмечают, что при использовании модифицированной версии теста (в которой к фотографиям были добавлены возможные варианты ответов) значимой корреляции между баллом по тесту и интеллектом (общим, несоциальным) получено не было [Baron-Cohen et al., 2000]. Таким образом, утверждается, что успешность выполнения теста «Глаза» относительно независима от общего интеллекта, в отличие от других тестов, подразумевающих вербальные рассуждения [Baker et al., 2014].

Можно привести другие примеры исследований связи общего и социального познания с использованием разнообразных психодиагностических инструментов помимо теста «Глаза». Например, в мета-аналитическом исследовании D.L. Van Rooy и C. Viswesvaran [2004] была обнаружена положительная связь между эмоциональным интеллектом и общими умственными способностями. В другом мета-аналитическом исследовании [Murphy, Hall, 2011] сообщалось о положительной связи между интеллектом и интерперсональной чувствительностью — способностью распознавать состояния или черты незнакомых людей. В ряде исследований взаимосвязи между интеллектом и традиционными задачами для оценки ТоМ были обнаружены корреляции разной силы и направленности — от слабых отрицательных до умеренных положительных. Аналогичная проблема — отсутствие четкого и внятного результата корреляционного анализа — имеет место и при исследовании социального интеллекта.

Многие исследователи сходятся во мнении, что существующие процедуры измерения социального интеллекта несовершенны, поскольку они не всегда позволяют отличить способность к СП от фактора вербального интеллекта [Ушаков, 2004]. Кроме того, характеристики отдельных тестовых заданий могут повышать вероятность перекрытия социального интеллекта

и общего интеллекта, особенно при использовании вербальных тестов [Белова, 2004].

Для выхода из этой методологической проблемы существуют два возможных варианта:

1) отказ от рассмотрения социального интеллекта как самостоятельного конструкта и отождествление его с вербальным интеллектом;

2) признание необходимости создания новых, более точных методов его измерения [Ушаков, 2004].

### **Прагматическая речь, интеллект и оценка способности к социальному познанию**

J.L. Garfield, C.C. Peterson и T. Perry [2001] отмечают, что способность понимать мир с чужой точки зрения, важная для социальной компетентности, зависит от овладения языком и от развития социального языка [цит. по: Schirvar, 2013]. Язык является одним из важных когнитивных факторов, тесно связанных с развитием СП [Astington, Jenkins, 1995; Cutting, Dunn, 1999; Schirvar, 2013].

Языковые навыки, используемые в социальной коммуникации, относятся к сфере прагматического языка. Прагматический язык определяется как использование языка для различных социальных целей, для общения, обмена своими желаниями и идеями с другими людьми [Холмогорова, Рычкова, 2016; Schirvar, 2013]. Прагматический язык является основополагающим для социального обмена и включает в себя использование вербальных и невербальных навыков по определенному социальному назначению [Brinton, Fujiki, 1999; цит. по: Schirvar, 2013]. Прагматика речи подразумевает также изменения языка в соответствии с потребностями слушателя или ситуации и соблюдение правил разговоров и рассказов (в том числе, как использовать вербальные и невербальные сигналы, как близко стоять к кому-то во время разговора, как использовать мимику и зрительный контакт, чтобы менять социальное взаимодействие) [Schirvar, 2013].

Пока что исследования прагматического языка, за редким исключением, ограничиваются областью языковых нарушений, нарушений развития, психических расстройств [Schirvar, 2013]. Для оценки прагматического языка обычно используются задачи, требующие от испытуемого понимания шуток и метафор, т. е. не столько текста, сколько подтекста высказыва-

ния [Холмогорова, Рычкова, 2016]. Прагматика речи изучалась у больных шизофренией. В ходе многочисленных исследований было показано, что приспособление своей собственной речи к требованиям норм языка и коммуникации вызывает у больных шизофренией существенные затруднения. По сравнению со здоровыми испытуемыми больные шизофренией также менее чувствительны к содержанию высказываний других людей, причем ошибки, которые они допускают, не связаны с дефицитом собственно интеллектуальных способностей [см. подробнее анализ проблемы: Холмогорова, Рычкова, 2016].

Связь между низким уровнем прагматической речи и недостаточностью коммуникативных навыков, которая сопровождается рядом социальных трудностей, зафиксирована и в популяционных исследованиях [Phelps-Terasaki, Phelps-Gunn, 2007]. Несмотря на то, что некоторые люди обладают возможностью использовать длинные сложные предложения с правильной грамматикой, их способность общаться может быть нарушена, если они не освоили правила социального языка [Schirvar, 2013].

Современные исследования в рамках концепции ментализации позволили предположить, что существует как эксплицитная, так и имплицитная способность к ментализации, и язык может быть важным фактором в дифференциации этих двух компонентов ментализации. В 2012 г. было проведено исследование, в котором у юношей и девушек оценивали оба эти аспекта ментализации — эксплицитный и имплицитный. Для оценки эксплицитного аспекта ментализации был использован тест «Истории для ментализации» для подростков («Mentalizing Stories for Adolescents»), имплицитного — тест «Глаза», а языковые способности испытуемых исследовались с помощью инструмента «Клиническая оценка языковых способностей» («Clinical Evaluation of Language Fundamentals»). Оказалось, что пол оказывает влияние на связь между языковыми способностями и ментализацией, а именно, что языковые способности важны для развития способности к эксплицитной ментализации у юношей (для девушек такой связи получено не было; как предполагается, они в меньшей степени, чем юноши, ограничены языковыми способностями при ментализации) [Rutherford et al., 2012].

Во многих исследованиях была показана связь между ТоМ и языковыми способностями у детей. Часто это обусловлено спецификой использованной задачи, для выполнения которой

необходим определенный уровень развития языковых способностей. Результаты других исследований свидетельствуют о том, что языковые способности играют определенную роль и в распознавании эмоций [Pons et al., 2010].

Таким образом, содержание взаимоотношений между СП, вербальными и невербальными способностями, языком и интеллектом по-прежнему не раскрыто до конца, что, в свою очередь, ставит перед исследователями ряд методических и методологических проблем и вопросов.

Так, понятие СП представляет собой сложный научный конструкт, который описывается с помощью различных концепций и активно исследуется в рамках каждой из них. Представления о структуре мышления, помимо выделения разных видов интеллекта, дополняются представлением о его понятийной структуре, принятым в отечественной психологической школе. В частности, было показано, что нарушения в сфере межличностного восприятия у больных шизофренией связаны со спецификой понятийного мышления — нечеткостью, склонностью к опоре на формальные и латентные признаки при обобщении [Хломов, 1984].

И в отношении СП, и в отношении мышления и интеллекта будет верным утверждение, что среди изучающих их специалистов по-прежнему нет согласия в понимании структуры этих конструктов и в способах и методах их исследования. Идут споры о валидности используемых методик, возникают вопросы, какие способности на самом деле они оценивают [Сергиенко, 2009].

#### **4.1.2. Эмпирическое исследование связи формального интеллекта и социального познания у подростков**

*Д.А. Малюкова, О.Д. Пуговкина*

##### **Эмпирическое исследование связи формального интеллекта и способности к ментализации у подростков**

В настоящем исследовании связь общего и социального познания проанализирована в опоре на разрабатываемую комплексную модель СП. В рамках комплексной модели структура СП описывается как иерархическая, включающая в себя два уровня — регуляторный и исполнительный, соподчиненный

ему. Регуляторному уровню соответствуют мотивационный и рефлексивный компоненты СП, исполнительному — операциональный и поведенческий. В логике системного, психо-социального подхода был выделен ряд факторов, оказывающих влияния на процессы СП и связанных с возможными нарушениями в этой сфере: это макросоциальные (связанные с актуальной культурой), семейные, индивидуально-личностные и интерперсональные факторы [Холмогорова, Рычкова, 2016]. Способности в сфере общего познания, в частности, общий интеллект, относятся к числу индивидуально-личностных факторов.

Подростковый возраст традиционно связывается с перестройкой когнитивной сферы, которая затрагивает как общие познавательные процессы, так и способности в сфере СП. Благодаря становлению высших форм мышления, социальной децентрации обеспечивается формирование структуры саморегуляции и самосознания [Выготский, 2005; Пиаже, 1997]. Исследования, выполненные в рамках отечественной патопсихологической школы, обнаруживают нормативное «своеобразие» психической деятельности подростков, однако не раскрывают подробно его содержание. Экспериментальные данные свидетельствуют о неравномерности и нелинейности развития мыслительной деятельности в норме в возрастном промежутке от 7 до 16 лет [Ермилов, Зверева, 2005; Зверева, Хромов, 2011; Щербакова, 1976].

Проблему взаимосвязи различных аспектов мышления у старших подростков можно рассматривать в контексте концепции дизонтогенеза, предложенной В.В. Лебединским [Зверева, Рощина, 2012; Лебединская, Лебединский, 2011; Печникова, Левикова, 2013]. Именно в детском и подростковом возрасте в процессе развития трансформируются не только отдельные когнитивные функции, но и структура интеллекта в целом [Емелин, 2013]. В развитии различных сторон познавательной деятельности подростков (включая формальный и коммуникативный аспекты мышления) может иметь место неравномерность, дисгармония, которые вносят свой вклад в сложность проблемы соотношения формального интеллекта и СП [Щербакова, 1976].

**Цель исследования** заключалась в прояснении характера связи общего и социального познания. В рамках одного эмпирического исследования представляется невозможным учесть все методологические и методические трудности исследования социального и общего познания. В связи с этим в рамках об-

щей цели изучения связи общего и социального познания нами была сформулирована конкретная задача и сформирован соответствующий методический комплекс.

**Задача исследования** состояла в проверке связи между формальным (невербальным) интеллектом и способностью к ментализации (как эксплицитной, которой соответствует рефлексивный компонент СП, так и имплицитной, которой соответствует операциональный компонент СП в многофакторной комплексной модели СП).

**Гипотезы исследования:**

- Эксплицитная и имплицитная ментализация (или рефлексивный и операциональный компоненты СП) не связаны прямо с уровнем невербального интеллекта.
- Существует некий «оптимум» способностей в сфере общего интеллекта, который является необходимым условием нормативного развития СП.

В связи с тем, что в изучении связи СП с общим или академическим интеллектом невозможно исключить общий вклад вербальных способностей, мы остановились на одном из видов общего интеллекта, который называется формальным или абстрактным и не предполагает опору на язык. Психометрическим показателем данной способности в нашем исследовании выступает способность к систематизированной, планомерной интеллектуальной деятельности, независимая от вербальных способностей (g-фактор в модели интеллекта Ч. Спирмена), измеряемая с помощью теста Равена.

Были проведены **два пилотажных** эмпирических исследования. **В первом пилотажном исследовании** проверялась гипотеза об отсутствии прямой связи формального интеллекта со способностью к ментализации.

**Характеристика обследованной группы**

Были обследованы 61 ученик 10 и 11 классов (21 человек из ЭУК «Школа развития» ГОУ СОШ; 40 человек из ГОУ ЦО «ШЗ» № 2005 г. Москвы (всего 38 девушек и 23 юноши в возрасте 16–17 лет).

**Краткая характеристика методик исследования**  
(подробное описание см. в разделе 2.5)

- **Формальный интеллект** исследовался при помощи **методики «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена** (Raven Progressive

Matrices), краткое название **Тест Равена**, разработанная Дж.К. Равеном, Дж. Равеном, Дж.Х. Куртом [1997] в черно-белом варианте.

- Для исследования *способности к ментализации* был использован **тест «Глаза»** (Чтение психического состояния по глазам (подростковая версия)) — The Reading the Mind In the Eyes (Child Version) — RMET [Baron-Cohen et al., 2001], версия, которая включает 18 карточек.

Полученные результаты соотносятся с данными последних зарубежных исследований с использованием современной версии теста «Глаза» (в которой к фотографиям области вокруг глаз предлагаются 4 варианта возможных ответов) [Baker et al., 2014; Baron-Cohen et al., 2000].

Таблица 4.1. *Связь формального интеллекта и способности к ментализации (тест Равена, тест «Глаза») (N=61)*

Параметры	тест Равена
	Уровень значимости $p$
Способность к ментализации (суммарный балл по тесту «Глаза»)	,125

Из табл. 4.1 следует, что успешность выполнения теста «Глаза», направленного на симультанную оценку психического состояния другого человека (имплицитная ментализация или операциональный компонент СП), не связана с результатами выполнения теста Равена, т.е. со способностями воспринимать и выявлять взаимосвязи абстрактных форм. Важно подчеркнуть, что данный результат касается только связи формального (невербального) мышления и одного из аспектов СП — способности к мгновенному обобщенному пониманию психического состояния другого человека, которую ученые относят к группе первичных имплицитных процессов.

### **Эмпирическое исследование связи формального интеллекта, способности к ментализации и коммуникативной компетентности у подростков**

**Во втором пилотажном исследовании** проверялась связь формального интеллекта, с одной стороны, с уровнем развития рефлексивного компонента СП, т.е. способности к смене позиции или эксплицитной ментализации — с другой стороны.

### ***Характеристика обследованной группы***

Настоящее исследование носило пилотажный характер и включало ограниченную выборку испытуемых. Были обследованы 30 учеников 11 класса общеобразовательной школы с углубленным изучением математики г. Москвы (20 юношей и 10 девушек в возрасте от 16 до 18 лет). Данная выборка детей была специально взята для исследования связи СП с уровнем формального интеллекта, т.к. предполагалось, что наибольшую ее часть составят дети с высоким формальным абстрактным (в первую очередь, невербальным) интеллектом.

### ***Краткая характеристика методик исследования (подробное описание см. в разделе 2.5)***

- Для исследования *эксплицитной ментализации* (рефлексивного компонента СП) был использован расширенный вариант *методики «Определение понятий для другого»*, разработанной А.Б. Холмогоровой [1983].

В основном задании (первая серия методики) испытуемым предлагалось самостоятельно придумать такое определение понятия, по которому другой человек смог бы однозначно догадаться, о чем идет речь. Во второй серии испытуемым нужно было определить те же понятия, опираясь на специально составленный список признаков (по 12 признаков на понятие). В инструкции предлагалось выбрать из списка признаки так, чтобы другой человек однозначно догадался, о чем идет речь, но постараться использовать как можно меньше признаков.

При выполнении второй серии методики подростки должны были проявить не только способность к смене позиции (поставить себя на место другого человека и составить определение, понятное другому), но и способность к саморегуляции мышления, т.е. перестроить способ своей деятельности так, чтобы учесть и второе требование инструкции — экономично использовать языковые средства. Одновременно ситуация дополнительной инструкции является индикатором экспертной мотивации подростков, их ориентации на текущее взаимодействие и выполнение задания психолога.

Для оценки выполнения задания использовались три критерия. Первым критерием служила точность определения, которая кодировалась экспертами в баллах от 0 — «абсолютно невозможно догадаться» до 4 — «понятие определено точно,

ошибиться невозможно». Согласно второму критерию — экономичности определения — эксперты отмечали как избыточные те определения, которые содержали более двух несущественных конкретных признаков. Третьим критерием служило использование так называемых «культурных меток», которые наиболее ярко отражают прагматику речи, и под которыми понимались слова и выражения, тесно связанные с данным понятием в культурном контексте (например, использование для определения понятия «ножницы» известной загадки «два конца, два кольца, посередине гвоздик» или для определения понятия «лиса» характеристик животного, как популярного сказочного персонажа: «та, кто съела Колобка»).

- Для исследования *формального интеллекта* использовался **Тест Равена** (Raven Progressive Matrices) в черно-белом варианте, направленный на оценку способности к систематизации и планомерности мышления.
- Для исследования *поведенческого компонента СП* использовался **тест коммуникативных умений Л. Михельсона**, адаптированный Ю.З. Гильбухом [1997], направленный на оценку предпочитаемых поведенческих стратегий в ситуациях, в которых требуется реакция на положительные и отрицательные высказывания партнера и на обращения с просьбой.

Тест выявляет такие типы социальных стратегий, как зависимое поведение или склонность к подчинению партнеру, агрессивное поведение или склонность к доминированию над партнером и игнорированию его чувств и интересов и, наконец, компетентное поведение, под которым понимается равноправный, партнерский стиль реагирования.

Обследованные подростки были разделены на три подгруппы по уровню формального интеллекта в соответствии с нормативами Теста Равена. Результаты сравнения подгрупп по способности к смене позиции представлены в табл. 4.2 и 4.3.

Из табл. 4.2 следует, что средняя точность определения понятий в 1 серии методики (показатель, отражающий способность к смене позиции) не различается в подгруппах подростков с разной успешностью в выполнении Теста Равена. Иными словами, способность к смене позиции или эксплицитной ментализации оказалась не связанной с уровнем формального интеллекта в данной небольшой выборке старших подростков.

Таблица 4.2. Показатели точности определения понятий в 1-й и во 2-й серии методики «Определение понятий для другого» в группах подростков с разным уровнем формального интеллекта (Тест Равена)

Группы	Параметры	Средняя точность определения понятий в 1 серии	Средняя точность определения понятий во 2 серии	Уровень значимости $p$ (критерий Манна-Уитни)
		М (SD)	М (SD)	
Подростки с низким уровнем формального интеллекта (n=7)		4,18 (0,23)	4,47 (0,97)	0,27
Подростки со средним уровнем формального интеллекта (n=12)		<b>4,4 (0,45)</b>	<b>4,68 (0,2)</b>	<b>0,059<sup>t</sup></b>
Подростки с высоким уровнем формального интеллекта (n=11)		<b>4,36 (0,35)</b>	<b>4,67 (0,3)</b>	<b>0,02*</b>

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ ;

<sup>t</sup> — различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$

Таблица 4.3. Использование избыточных ответов в 1-й и во 2-й серии методики «Определение понятий для другого» в группах подростков с разным уровнем формального интеллекта (Тест Равена)

Группы	Параметры	Количество избыточных ответов в 1 серии	Количество избыточных ответов во 2 серии	Уровень значимости $p$ (критерий Вилкоксона)
		М (SD)	М (SD)	
Подростки с низким уровнем формального интеллекта (n=7)		0,14 (0,38)	0,14 (0,3)	0,56
Подростки со средним уровнем формального интеллекта (n=12)		<b>0,08 (0,29)</b>	<b>0,92 (0,8)</b>	<b>0,026*</b>
Подростки с высоким уровнем формального интеллекта (n=11)		<b>1 (0,41)</b>	<b>1,63 (1,36)</b>	<b>0,013*</b>

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

Увеличение точности ответов во второй серии методики (при использовании предлагаемого списка признаков и введении дополнительной инструкции использовать минимальное число признаков), имеет место только в двух группах испытуемых — с высоким ( $p=0,02$ ) и средним уровнем формального интеллекта ( $p=0,059$ ), что соответствует уровню статистической тенденции). Эти подростки смогли эффективно использовать предложенный список признаков понятий и предложить на его основе более точные описания, по сравнению с ответом в первой серии, где давалась инструкция быть понятным, но отсутствовала инструкция быть кратким. Старшеклассники с низким уровнем формального интеллекта менее эффективно использовали предложенные средства в виде признаков понятий для регуляции процесса СП, и общий уровень точности определения понятий не повысился.

Результаты, представленные в табл. 4.3, свидетельствуют о том, что повышение точности определений во второй серии методики у подростков со средним и высоким уровнями формального интеллекта сопровождается значимым увеличением числа избыточных ответов по сравнению с первой серией ( $p=0,026$  и  $p=0,013$  соответственно). Другими словами, эти подростки игнорируют инструкцию использовать минимально возможное число признаков. Можно отметить также, что подростки с высоким уровнем формального интеллекта в целом дают значимо больше избыточных ответов, чем подростки со средним ( $p=0,038$ ) и с низким ( $p=0,013$ ) уровнями формального интеллекта.

Важно отметить, что подростки с высоким уровнем формального интеллекта почти не используют в своих определениях культурных меток, т.е. слов и выражений, тесно связанных с данным понятием в культурном контексте (табл. 4.4). Можно предположить, что эти подростки в большей степени ориентируются на «учебные» правила выполнения задания, или, с точки зрения концепции прагматической речи, на формальные законы языка, а не на обиходную социальную прагматику речи.

Обобщая результаты пилотажного исследования связи формального интеллекта и способности к эксплицитной ментализации (смене позиции или рефлексивного компонента СП), можно отметить следующие **тенденции**:

- В группе подростков с низким уровнем формального интеллекта не произошло значимого увеличения точности ответов

Таблица 4.4. Использование культурных меток в 1-ой и во 2-ой серии методики «Определение понятий для другого» в группах подростков с разным уровнем формального интеллекта (тест Равена)

Группы	Параметры	Количество культурных меток в 1 серии	Количество культурных меток во 2 серии	Уровень значимости $p$ (критерий Вилкоксона)
		М (SD)	М (SD)	
Подростки с низким уровнем формального интеллекта (n=7)		0,43 (0,53)	0,14 (0,38)	0,56
Подростки со средним уровнем формального интеллекта (n=12)		0,33 (0,78)	0,17 (0,4)	0,44
Подростки с высоким уровнем формального интеллекта (n=11)		0,09 (0,24)	0 (0)	0,48

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение).

во второй серии методики по сравнению с первой. Можно предполагать, что достаточный уровень формального интеллекта (по Дж. Равену — способности понимать сложные ситуации или события, планомерность и систематизированность мышления) является необходимым условием рефлексивной саморегуляции не только при решении когнитивных задач, но и для ситуаций, в которых необходима ориентация на другого человека.

- В группе подростков с высоким уровнем формального интеллекта точность ответов возросла, но одновременно с этим значительно увеличилось количество избыточных ответов. Можно предполагать, что наиболее одаренные с точки зрения формального интеллекта и математических способностей подростки при выполнении этого задания ориентировались на формальное увеличение количества признаков в определении понятий и в недостаточной степени опирались на способность к смене позиции (в данном эксперименте — понимание того, что является необходимым и достаточным для другого человека для того, чтобы догадаться, о каком предмете идет речь) и понимание законов социального языка (прагматику речи).
- В группе подростков со средним уровнем формального интеллекта возрастание точности ответов также сопровождается

ся ростом избыточности определений, однако эта тенденция выражена слабее по сравнению с группой подростков с высоким формальным интеллектом.

- Группа подростков с высоким формальным интеллектом практически не использует культурных меток в определениях понятий ни в первой, ни во второй сериях эксперимента. Мы предполагаем, что увеличение размера выборки позволило бы зафиксировать статистически различия в уровне прагматической речи (использованию культурных меток в определениях понятий) между группами подростков с разным уровнем формального интеллекта.

В табл. 4.5 представлены результаты исследования связи формального интеллекта и поведенческого компонента СП — коммуникативной компетентности. На уровне статистической тенденции выявлена связь между частотой выбора агрессивных ответов в проблемных интерперсональных ситуациях и невысоким уровнем формального интеллекта. В отношении компетентных и зависимых ответов связи не выявляется, но имеющая место направленность связи тоже носит отрицательный знак.

Таблица 4.5. Связь формального интеллекта и коммуникативной компетентности (Тест Равена, тест коммуникативных умений Михельсона) (N=30)

Предпочитаемые ответы в тесте коммуникативных умений Михельсона	Тест Равена
Зависимые ответы	-,063
Компетентные ответы	,217
Агрессивные ответы	-,348*

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

Хотя статистически значимой связи между компетентными ответами и уровнем интеллекта установлено не было, тем не менее, можно зафиксировать прямую направленность этой связи. Поскольку выборка в нашем пилотажном исследовании была очень небольшая — всего 30 человек — можно предположить, что при увеличении выборки связи могут приобрести значимый характер, что будет свидетельствовать о связи формального интеллекта и социальной компетентности. Пока же с некоторой долей уверенности мы можем только утверждать, что высокий формальный интеллект связан со способностью менее доминантно и агрессивно решать возникающие интерперсональные затруднения.

## Выводы

- Обзор литературы позволяет утверждать, что вопрос о связи общего и социального познания требует не столько эмпирического исследования, сколько соотнесения различных теоретических моделей изучения этих двух видов познания. Построение интегративной модели изучения, разработка и валидизация психодиагностических инструментов являются необходимыми условиями решения этой задачи.
- В настоящем исследовании была предпринята попытка изучения связи общего и социального познания в опоре на многофакторную комплексную модель СП. В сфере общего познания был выделен фактор абстрактного (формального) интеллекта и соответствующий инструмент — Тест Равена. Важным методическим принципом исследования является опора на экспериментальные методики оценки СП, независимые от уровня речевого развития (вербального интеллекта).
- Полученные результаты свидетельствуют о том, что связи между формальным интеллектом и ментализацией (как эксплицитной ее формой — рефлексивным компонентом СП, так и имплицитной — операциональным компонентом СП) не могут быть зафиксированы с помощью корреляционного анализа и описаны как количественные и линейные. Сравнение подгрупп с разными уровнями формального интеллекта показывает, что именно у подростков со средним уровнем отмечается лучшее сочетание показателей эксплицитной ментализации (достаточно точные определения без включения избыточных конкретных признаков). Снижение эксплицитной ментализации в группе с низким уровнем формального интеллекта предположительно связано с проблемами саморегуляции мышления (необходимостью учета дополнительной инструкции), в группе с высоким уровнем — с недостаточностью в сфере прагматики речи (использования культурных меток), которая компенсируется избыточностью определений за счет привлечения большого количества мелких конкретных деталей. Опираясь на концепцию «оптимума интеллекта», предложенную Д.К. Саймонтоном, можно предполагать, что достаточный уровень формального интеллекта составляет необходимое условие рефлексивной регуляции мышления. Согласно этой концепции, нет одно-

значных линейных связей между интеллектом и адаптацией, существует так называемый «оптимум интеллекта» — оптимальный уровень интеллектуального развития, а повышение или, напротив, понижение интеллекта относительно него связывается с более высоким риском социального и психологического неблагополучия [Семенова, 2004].

- На уровне статистической тенденции выявлена связь между поведенческим компонентом СП (частотой выбора агрессивных стратегий поведения в тесте коммуникативных умений) в проблемных интерперсональных ситуациях и невысоким уровнем формального интеллекта, и наоборот — чем выше уровень формального интеллекта, тем скорее подростки будут избегать агрессивных стратегий поведения в разрешении интерперсональных проблем.
- Прояснение содержания сложных связей между различными аспектами мышления старших подростков, включая формальный интеллект и коммуникативную направленность мышления, представляет собой одну из задач дальнейших исследований. Выявление сочетаний различных аспектов мышления, связанных с риском психологического неблагополучия, может расширить возможности диагностики и выявления среди учащихся подростков, находящихся в группе риска. Помимо этого, данные о соотношении различных аспектов мышления — формального и коммуникативного — с коммуникативной компетентностью и социальными навыками, могут стать основой для построения программ, направленных на целенаправленное развитие именно коммуникативного аспекта СП и ментализации, т.е. для создания средств «стимулирования интерсубъективности», как способности встать на позицию другого.

## 4.2. Социальное познание и привязанность

### 4.2.1. Современное состояние проблемы

*Т.В. Авакян*

#### **Нарушения психического развития у детей-сирот и теория привязанности Дж. Боулби**

Данные официальной статистики свидетельствуют, что в 2015 г. в государственных учреждениях проживали примерно 87,3 тыс. детей, оставшихся без попечения родителей [<http://www.usynovite.ru/statistics/2015/2/>]. Проживание в детских домах и интернатах негативно влияет на общее психическое развитие ребенка и на развитие его социальных навыков [Зарецкий с соавт., 2002; Прихожан, Толстых, 2007; Чупрова, 2007]. В связи с этим остается актуальной задача социальной адаптации детей-сирот, как условие подготовки к самостоятельной жизни в социуме. На современном этапе, когда начинает доминировать семейное жизнеустройство детей-сирот, это, прежде всего, относится к подросткам, которые гораздо реже попадают в приемные семьи, чем дети младшего возраста.

Известно, что в детские дома и интернаты чаще всего попадают дети из неблагополучных семей. Их родители, как правило, алкоголизируются и проявляют физическую и психологическую жестокость по отношению к ним. Существуют исследования, в основном зарубежные, которые показывают отрицательное влияние дисфункциональных семейных отношений, физического и психического насилия, разрывов с семьей, с родителями на развитие социального интеллекта у детей. Из отечественных работ можно упомянуть работы Е.Г. Дозорцевой [2003], в которых показано, что большинство подростков с девиантным поведением испытывали от родителей физическое и психологическое насилие и обнаруживали трудности осознания и понимания своего психического состояния.

Доказано, что жестокое обращение с ребенком ведет к задержке интеллектуального развития, а также к недоразвитию способности понимать свое психическое состояние и состояние других [Cicchetti et al., 2003; Pears, Fisher, 2005]. Такие дети хуже

понимают эмоциональное состояние другого человека, хуже распознают эмоции [Rogosch et al., 1995]. У детей с историей жестокого обращения нарушается способность к социальному познанию и обнаруживаются серьезные нарушения в личностном развитии [Fonagy et al., 2002; Johnson et al., 2006]. Например, обследование 80 дошкольников, подвергшихся жестокому обращению, с помощью методики, в которой требовалось придумать конец истории, облегчающий чьи-то страдания, выявило нарушения СП [Macfie et al., 1999].

Жестокое обращение и насилие в семье приводит к психологической защите в виде отрицания своего опыта. Отрицание и другие психологические защиты мешают ребенку понимать себя и окружающих, отношения с людьми становятся амбивалентными: он боится эмоциональных отношений и одновременно стремится к ним. Нарастающий дефицит социального опыта ведет к тому, что ребенок не чувствует себя социально компетентным, интегрированным в общество, у него растет социальная тревога [Eley, Stevenson, 2000].

В качестве одного из факторов, влияющих на специфическое развитие или недоразвитие СП у детей-сирот, могут выступать нарушения привязанности. Работая с детьми, воспитываемыми в приютах, Дж. Боулби — автор термина «**привязанность**» и одноименной концепции — обратил внимание на то, что они имеют много эмоциональных проблем, и бросаются в глаза их сложности в установлении близких и доверительных отношений с окружающими людьми [Боулби, 2003]. Он предположил, что эти трудности связаны с нарушением эмоциональной связи ребенка с матерью. Те же проблемы он наблюдал у детей, которые воспитывались в семьях, но в какой-то момент были надолго разлучены с матерью. На основе исследований и практической работы с детьми и их родителями Дж. Боулби [2003] выделял **безопасную и небезопасную привязанность**. Если ухаживающий взрослый адекватно реагирует на сигналы младенца, дает ему ощущение надежности и безопасности, понимает и удовлетворяет потребности ребенка, то можно говорить о формировании безопасной привязанности. Напротив, если ухаживающий взрослый игнорирует потребности младенца или реагирует неадекватно (например, проявляет агрессию или тревожную гиперопеку), то можно говорить о формировании привязанности небезопасного типа.

Последователями теории привязанности Дж. Боулби была разработана классификация типов привязанности: **надежная**, **ненадежно-избегающая**, **ненадежно-амбивалентная** [Ainsworth et al., 1969]. Так же была обнаружена группа детей, которых невозможно было отнести ни к одному из трех указанных выше видов привязанности, поэтому в дальнейшем был выделен дополнительный тип — **ненадежно-дезорганизованная привязанность** [Main, Solomon, 1986]. Было доказано, что плохой уход, отсутствие любви к ребенку, психические расстройства у биологических родителей, родительская неуверенность, неустойчивость способствуют формированию ненадежной привязанности [Langa et al., 2016]. Современные исследования нарушений привязанности находят аргументы в пользу того, что небезопасный тип привязанности выявляется у лиц с различными психическими расстройствами, и соответственно, может рассматриваться как фактор, влияющий на возникновение психических расстройств [Mikulincer, Shaver, 2002]. Например, у лиц с дезорганизованной небезопасной привязанностью часто наблюдается пограничное личностное расстройство [Lyons-Ruth et al., 2006; Sroufe et al., 2005]. небезопасные типы привязанности наблюдаются у людей с расстройствами аффективного спектра [Bosmans et al., 2011; Catanzaro, Wei, 2010; Doron et al., 2009], с суицидальными тенденциями [Gormley, McNiel, 2010].

Традиционно в теории привязанности большое внимание уделялось изучению детей, разлученных с матерями (дети, проживающие в приютах, или долго находящиеся в больнице без матери). В случаях, когда связь между ребенком и матерью оказалась нарушенной, Дж. Боулби стал использовать понятие «**материнской депривации**» [Боулби, 2003, 2006]. Изучение СП у детей, находящихся в условиях «материнской депривации», вызывает особый интерес.

Зарубежных исследований связи между привязанностью и СП (в частности процессом ментализации) у детей-сирот, проживающих в интернатных учреждениях, нами обнаружено не было. Это связано с традиционно иным подходом в политике западных стран по отношению к детям-сиротам и детям, оставшимся без родительского попечения. За рубежом наиболее распространенными формами замещающей заботы являются усыновление и помещение ребенка в приемную (фостерную) семью. В связи с этим дети-сироты либо вообще не попадают в

специализированное учреждение, либо попадают туда на короткий срок. Основная часть работ, посвященных детям-сиротам, сосредоточена на формировании привязанности детей-сирот к замещающему родителю [Langa et al., 2016; Van den Dries et al., 2009]. В одном из мета-обзоров было показано, что дети-сироты, помещенные в семью в возрасте до одного года, успешней формируют надежную привязанность, в отличие от детей-сирот, помещенных в семью в более старшем возрасте [Van den Dries et al., 2009]. При этом у детей, помещенных в приемную (фостерную) семью, чаще формировалась надежная привязанность по сравнению с детьми, не имеющими замещающей семьи; наиболее высокие показатели надежной привязанности наблюдались у усыновленных детей (там же).

Таким образом, важным фактором в развитии привязанности является возраст, в котором ребенок пережил разлуку. Дж. Боулби указывал, что сензитивный период развития привязанности приходится на возраст до трех лет, однако наибольшее значение имеет характер взаимодействия младенца и матери в первый год жизни [Боулби, 2006]. F. Lionetti, M. Pastoreb и L. Varone [2015] на основе мета-анализа 10 исследований установили, что только 18 % детей-сирот, помещенных в специализированное учреждение до одного года, имеют безопасную привязанность, у остальных определяется небезопасная привязанность, причем у части сирот с небезопасной привязанностью выделяются некоторые специфические черты, которые затрудняют отнесение их к какому-либо классическому подвиду ненадежной привязанности. Эти данные согласуются с результатами отечественных исследований детей-сирот без опыта жизни в семье [Бардышевская, 1995; Михайлова, 2004; Чупрова, 2007], в которых было также показано, что дети без опыта воспитания в семье характеризуются отставанием по разным направлениям развития.

В отечественной психологии накоплен богатый эмпирический материал о специфике развития детей-сирот по сравнению с семейными детьми [Дубровина, Лисина, 1982; Дубровина, Русская, 1990; Мухина, 1995; Прихожан, Толстых, 1991, 2007 и др.]. Большое внимание уделялось изучению интерперсональных отношений [Зальсина, Смирнова, 1985; Мухина, 1995; Прихожан, Толстых, 2007; Чупрова, 2007]. Показано, что у детей-сирот до конца дошкольного возраста доминирует потребность во вни-

мани и доброжелательном отношении со стороны взрослого [Бардышевская, 1995; Залысина, Смирнова, 1985], контакты со сверстниками характеризуются поверхностностью [Залысина, Смирнова, 1985; Мухина, 1995]. Есть данные об особенностях интеллектуальной сферы, снижении познавательной активности и исследовательского поведения [Бардышевская, 1995; Землянухина, 1991; Прихожан, Толстых, 1991, 2007; Михайлова, 2004].

Исследуя тип привязанности у младенцев из домов ребенка, авторы выявляют (наряду с ненадежными типами) «**условно-надежную**» привязанность. Поведение этих детей, по сравнению с детьми из семей, носит противоречивый характер, они менее инициативны во взаимодействии со взрослыми [Авдеева, Хаймовская, 1999]. В другом исследовании было обнаружено, что полугодовалые дети, которые воспитываются в семье, стремятся разделить свои переживания с матерью [Мещерякова, 1982]. Дети из дома ребенка не устанавливали подобных связей с персоналом учреждения. Желание разделить свои переживания с близким взрослым предшествует возможности разделять переживания другого человека, является важным этапом в формировании этой способности (там же). Можно говорить о том, что речь идет о развитии эмпатических способностей.

Опыт тотальной эмоциональной депривации не способствует формированию базисного чувства безопасности и доверия к миру, повышает уровень тревоги и приводит к использованию наиболее примитивных защитных механизмов, сильно дезорганизует поведение. Дети, которые имеют ранний опыт отношений с матерью, сохраняют способность к формированию замещающих привязанностей.

### **Качество привязанности, способность к социальному познанию и ее нарушения у детей-сирот**

С конца 70-х гг. XX в. за рубежом поводятся исследования, доказавшие связь между характером привязанности (в соответствии с теорией привязанности Дж. Боулби) и развитием СП.

C.S. Bretherton et al. [1979] были первыми, кто продемонстрировал связь между детской привязанностью и развитием СП. Например, надежная привязанность была связана с развитыми

вербальными способностями и социальной зрелостью [Fonagy et al., 1997a]. Показано также, что рефлексивная позиция родителей способствует формированию надежной привязанности у ребенка [Fonagy, Steele et al., 1991]. Если мать понимает свое собственное состояние, способна говорить о чувствах и эмоциях с ребенком, понимает его, то это положительно влияет на развитие способности к СП у ребенка.

Исследование D. Granot и O. Mayseless [2012], проведенное в рамках теории переработки информации (social-information processing — SIP), в котором приняли участие 185 детей младшего подросткового возраста, показало, что надежная и безопасная привязанность в диаде мать-ребенок помогала ребенку успешно строить отношения со сверстниками, поддерживала его социальную направленность, помогала понимать социальную ситуацию, правильно и адекватно реагировать на нее. Амбивалентная привязанность способствовала восприятию отношений как стрессовых. Дети с дезорганизованным типом привязанности часто воспринимали отношения со сверстниками как стрессовые, а также вели себя антисоциально. Дезорганизованная привязанность негативно влияет на развитие СП и повышает риски появления различных симптомов психических расстройств [Kobak et al., 2006].

Но не во всех исследованиях выявляется указанная связь привязанности и СП. Можно предположить, что эта связь не прямая, а опосредованная. Скорее всего, она опосредуется правилами воспитания, способностью к рефлексии у матери, у взрослых, с которыми взаимодействует ребенок.

*Нарушения СП значительно снижают социальную компетентность человека, качество его жизни* [Fonagy, Target, 1996]. Существуют отечественные исследования, выявляющие нарушения некоторых аспектов СП у детей-сирот [Егорова, 2013; Елшанский, Мешалевская, 2009; Найденева, 2012; Сергиенко с соавт., 2009; Хачатурова, Сергиенко, 2009]. Отечественные исследования СП у детей-сирот, в основном, проводились в рамках «теории психического» (Theory of Mind) (см. раздел 1.2). Исследователи фокусируются на изучении особенностей модели психического у детей дошкольного и младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях семейной депривации.

Одно из направлений исследований было посвящено исследованию способности детей-сирот распознавать эмоции и

понимать эмоциональное состояние другого. Было зафиксировано, что у детей-сирот дошкольного возраста имеет место дефицит представлений об эмоциях других людей и ситуациях их проявления. Однако обнаруживаются некоторые противоречия в результатах исследований особенностей эмоционального интеллекта детей-сирот. Например, в исследовании А.В. Хачатуровой [2010] было показано, что воспитанники детского дома значительно хуже распознают более сложные эмоции (отвращение, вина, интерес-волнение, удивление, стыд), в то время как распознавание базовых эмоций (радость, печаль, страх, гнев) для них не составляет труда. Результаты других исследований [Найденова, 2012; Сергиенко с соавт., 2009] говорят о том, что радость и печаль дошкольники-сироты и их сверстники из семей распознают одинаково, а страх и гнев понимают значительно хуже, т.е. демонстрируют избирательность в понимании эмоций. Авторы пришли к выводу, что дети-сироты испытывают трудности в понимании лицевой экспрессии. У них может быть нарушена или дефицитарно развита способность устанавливать связь между ситуацией и эмоцией, которую испытывает человек, оказавшись в ней [Хачатурова, Сергиенко, 2009]. Также стоит упомянуть исследование детей-сирот дошкольного возраста с разным уровнем депривации [Виноградова, Рычкова, 2011]. Было выявлено, что дошкольники с высоким уровнем депривации менее чувствительны к действиям сверстников, менее инициативны в общении, у них в меньшей степени развита способность к сопереживанию.

Дети-сироты из интернатных учреждений обнаруживают дефицит развития представлений об эмоциях (особенно отрицательных и особенно страха и печали) других людей и понимания ситуаций, в которых эти эмоции могут проявиться. Такое дефицитарное развитие способности к пониманию эмоциональной сферы других приводит к трудностям в понимании их социального окружения.

Таким образом, результаты исследований позволяют говорить о том, что у детей-сирот, постоянно проживающих в интернатном учреждении, выявляется дефицит в понимании эмоций, за исключением распознавания базовых эмоций [Сергиенко с соавт., 2009]. Эти данные некоторым образом противоречат результатам исследования А. Tarullo с коллегами [Tarullo et al., 2011]. Они обследовали детей-сирот с маленьким стажем пре-

бывания в учреждении и быстро переданных в замещающую семью и не обнаружили у них нарушений понимания эмоций другого человека. Это противоречие в результатах позволяет предположить, что кратковременное и длительное пребывание в интернатном учреждении по-разному влияют на развитие СП у детей: чем дольше ребенок находится в интернатном учреждении, тем более выражен дефицит в развитии СП. Как было показано выше, помещение в семью в возрасте до года способствует формированию надежной привязанности, что, в свою очередь, способствует развитию процессов СП.

*Основная масса исследований свидетельствует о том, что дети-сироты из интернатных учреждений хуже понимают сверстников, хуже понимают эмоциональное состояние другого, плохо понимают причины своего и чужого эмоционального состояния.* Исследования указывают на то, что дети с разной степенью депривации и нарушениями привязанности, что характерно для детей-сирот, могут демонстрировать антисоциальную направленность в поведении, испытывать трудности в общении с другими. Все это может приводить к накоплению дефицита социального опыта, что в свою очередь, негативно влияет на развитие социальной компетентности и социальной уверенности и приводит к росту социальной тревожности, трудностям в установлении близких отношений. Плохое понимание себя и других людей затрудняет регулирование межличностных и социальных отношений, порождает чувство беспомощности. Межличностные отношения, различные социальные ситуации начинают восприниматься как источник постоянного стресса.

Отечественные исследования подростков с девиантным поведением, часть из которых сироты и социальные сироты, выявили низкий уровень развития социального интеллекта при достаточно сохранной способности к эмпатии [Егорова, 2013; Елшанский, Мешалевская, 2009]. Авторы делают предположение о том, что наблюдаемая несформированность СП во многом обусловлена семейными факторами (неадекватные формы воспитания, педагогическая запущенность, отсутствие заботы). Девиантное поведение подростков рассматривается как следствие нарушений СП. В диссертационном исследовании Н.С. Смирновой изучалась мотивация общения у подростков из социально неблагополучных семей и подростков — социальных сирот [Смирнова, 2008]. *Направленность личности на взаимодействие*

с другими людьми рассматривается через понятие «**мотива аффилиации**», который включает в себя два компонента: **страх отвержения и стремление к принятию** [Mehrabian, Ksionzky, 1974]. Прошлый опыт отношений формирует у человека определенные ожидания от взаимодействия с окружающими людьми, в результате которого преобладает либо страх отвержения, либо стремление к принятию. Человек с более выраженным стремлением к принятию и низким уровнем страха отвержения испытывает при взаимодействии с другими доверие и комфорт и в меньшей степени склонен избегать общения, что соответствует надежной привязанности. Человек с выраженным страхом отвержения, напротив, чувствует себя неуверенно, напряжен в контакте, испытывает больше тревоги, что корреспондируется с избегающим типом привязанности. В случае примерно одинаковой силы этих двух мотивов аффилиации, имеет место конфликт мотивов, который имеет место при амбивалентном типе привязанности.

Было показано, что у подростков из неблагополучных семей и социальных сирот мотивационная сфера характеризуется более выраженным страхом отвержения. По сравнению со своими сверстниками из благополучных семей, они чаще ожидают неуспеха в установлении отношений с другими, склонны испытывать меньше доверия к людям, характеризуются более узкой социальной сетью. Предшествующий травматический опыт у подростков из неблагополучных семей (а социальные сироты также относятся к этой группе, так как были изъяты из кровных семей ввиду ее дисфункциональности) способствует усилению страха быть отвергнутым, формирует у подростков убеждение о том, что на других людей нельзя полагаться и ожидать от них социальной поддержки.

Все сказанное выше может помочь лучше понять особенности развития СП детей-сирот. Подавляющее большинство из них, к сожалению, имеет травматический опыт жизни в кровной семье, включающий физическое, психологическое и даже сексуальное насилие. И, следовательно, с опорой на приведенные исследования, мы можем говорить, что у них могут быть выявлены нарушения способности к пониманию другого.

#### 4.2.2. Эмпирическое исследование социального познания у подростков-сирот и их сверстников, проживающих в кровных семьях

*Т.В. Авакян, С.В. Воликова*

**Целью исследования** было изучение связи особенностей СП и его связи с типом привязанности у подростков-сирот.

**Задачи исследования:**

- Сравнить способность к ментализации, социальную мотивацию и эмоциональное благополучие подростков-сирот и их сверстников из кровных семей.
- Сравнить способность к ментализации, социальную мотивацию и эмоциональное благополучие в зависимости от типа привязанности в объединенной выборке, а также в контрольной и экспериментальной группах.
- Изучить связь между способностью к ментализации, социальной мотивацией и эмоциональным благополучием в разных выборках.

**Гипотезы исследования:**

- У подростков-сирот, проживающих в интернатных учреждениях, менее развита способность к ментализации, ниже уровень социальной мотивации, больше нарушений в эмоциональной сфере, больше нарушений привязанности, чем у детей из семей.
- У подростков с нарушением привязанности (как сирот, так и проживающих в кровных семьях) хуже развита способность к ментализации, ниже уровень социальной мотивации, больше нарушений в эмоциональной сфере, чем у детей с надежной привязанностью.

**Характеристика обследованной группы**

В исследовании приняло участие 163 подростка.

Экспериментальную группу составили подростки-сироты (всего 64 человека, из них 41 юноши, 23 девушки), воспитанники московского детского дома. Часть из них обучается в общеобразовательных массовых школах города, часть являются студентами различных колледжей. Возраст испытуемых от 10 до 17 лет (средний возраст 14,5 лет).

Социальный статус большинства воспитанников — дети, оставшиеся без попечения родителей (социальные сироты). Только 6 детей являются сиротами, попавшими в учреждение в связи со смертью родителей. В дальнейшем в тексте главы используется термин «подростки-сироты». Общее количество обследованных сирот не позволяет разделить детей на подгруппы в зависимости от возраста попадания в учреждение и опыта жизни в семье. Однако можно отметить, что большая часть подростков проживала в учреждении более 5 лет, и только у 9 участников исследования опыт жизни в детском доме составил менее 5 лет.

Контрольную группу составили подростки, воспитываемые в кровных семьях (всего 99 человек, из них 69 юношей и 30 девушек). Это учащиеся 6, 8 и 10 классов двух общеобразовательных московских школ, а также студенты одного из московских колледжей. Возраст от 12 до 17 лет (средний возраст 14,5 лет).

Исследуемые группы были уравнены по полу и возрасту.

Все подростки имели разрешение родителей или законного представителя на работу с психологом. Исследование проводилось очно, каждый ребенок получал пакет методик для заполнения.

### **Краткая характеристика методов исследования (подробное описание см. в разделе 2.5)**

#### ***Методики исследования способности к ментализации***

- **тест «Глаза»** (Чтение психического состояния по глазам (подростковая версия)) — The Reading the Mind In the Eyes (Child Version) — RMET [Baron-Cohen et al., 2001].
- **методика «Определение понятий для другого»** [Холмогорова, 1983] (см. подробнее раздел 2.5).

#### ***Методика исследования типа привязанности***

- **модифицированный для подростков Тест привязанности Хейзена-Шейвера** (Hazan-Shaver forced-choice attachment paragraphs), разработанный С. Hazan, Р. Shaver [1987], адаптированный А.Б. Холмогоровой [2011] — состоит из описаний основных типов привязанности — надежного, амбивалентного и избегающего. Испытуемый выбирает описание, кото-

рое лучше всего описывает чувства, возникающие у него при общении с друзьями. В основе теста лежит классификация привязанностей, предложенная М. Эйнсворт.

***Методики исследования социальной направленности и мотивации:***

- ***Краткая шкала страха негативной социальной оценки*** — Brief Fear of Negative Evaluation — BFNE [Leary, 1983; в процессе валидизации в русскоязычной выборке].
- ***Шкала социального избегания и дистресса*** — Social avoidance and distress scale — SADS [Watson, Friend, 1969; адаптация В.В. Красновой, 2013].
- ***Шкала социальной ангедонии*** — Revised social anhedonia scale — RSAS [Eckblad et al, 1982; адаптация О.В. Рычковой, А.Б. Холмогоровой, 2016].

***Методики исследования уровня эмоционального неблагополучия:***

- ***Шкала личностной тревожности*** [А.М. Прихожан, 2000].
- ***Шкала детской депрессии*** (Children`s Depression Inventory (CDI), разработанная М. Kovacs [1992], адаптированная и валидизированная С.В. Воликовой, О.Г. Калина, А.Б. Холмогоровой [2011].

Ниже представлены результаты исследования способности к ментализации и нарушений в эмоциональной сфере у подростков-сирот, по сравнению с детьми из социально-благополучных семей в зависимости от типа привязанности.

### **Способность к ментализации и эмоциональные нарушения у подростков-сирот и их сверстников из семей**

Способность к ментализации у подростков-сирот хуже, чем у их сверстников из кровных семей. При этом статистически значимая разница обнаружилась как при оценке операционального (тест «Глаза»), так и при оценке рефлексивного («Определение понятий для другого») компонентов СП (табл. 4.6). Подростки-сироты испытывают больше трудностей в понимании психического состояния другого человека, хуже понимают его эмоциональное состояние.

Можно предполагать, что другой для сирот не только менее понятен, но и менее предсказуем. Более низкие баллы в тесте

Таблица 4.6. Показатели способности к ментализации у подростков-сирот и подростков из семей (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого»)

Группы Параметры	Подростки-сироты (N=64)	Подростки из семей (N=99)	Уровень значимости <i>p</i> (критерий Манна-Уитни)
	М (SD)	М (SD)	
Тест «Глаза»	11 (2,6)	11,8 (2,5)	,046*
Определение понятий для другого	15,8 (5,5)	17,8 (5,2)	,025*

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение)

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

«Определение понятий» у подростков-сирот свидетельствуют о явных трудностях при необходимости взглянуть на ситуацию с точки зрения другого человека («смена позиции»). Им сложнее поставить себя на место другого человека и донести до собеседника информацию понятным для него способом. Возможно, не последнюю роль в этом процессе играет социальная мотивация. Нередко, при выполнении этой методики при вопросе экспериментатора, считает ли ребенок данное им описание достаточным для того, чтобы другой человек его понял, подростки-сироты отвечали «Кому надо — тот и так меня поймет», «Не поймет — его проблемы» и т.д. С одной стороны, определенную роль может играть подростковый эгоцентризм, но с другой стороны такие ответы подтверждают полученные данные о низком уровне социальной мотивации, о стремлении избегать контактов с людьми, о чем более подробно будет сказано ниже.

Обработка шкалы социального избегания и дистресса (SADS) по уровням выраженности социальной тревожности проводилась на основе валидизации методики на студенческой выборке [Краснова, 2013]. В исследовании Т.С. Павловой подростки из семей с низким уровнем социальной тревожности составили 63% от общей выборки [Павлова, 2014]. Результаты нашего исследования показали, что у 50% подростков из кровных семей социальная тревога находится на уровне нормы. Основная часть подростков-сирот обнаруживает средний и высокий уровень социальной тревоги (средний и высокий уровень тревоги в совокупности имеют примерно 70%). Можно говорить, что большинство из обследованных сирот почти постоянно испытывают беспокойство, дискомфорт и напряжение в процессе взаимодействия с другими людьми, стараются избегать общения.

Сравнение подростков из обеих групп показало, что у 88,9% сирот уровень социальной ангедонии значительно выше, чем у детей из семей. Можно предполагать, что подростки-сироты менее мотивированы на общение с окружающими людьми, субъективно чаще оценивая взаимодействие с ними как некомфортное, стрессовое, не приносящее удовлетворения. С одной стороны, это может рассматриваться как компенсаторная стратегия, которая формируется у ребенка-сироты как реакция на травму (например, не сближаться с людьми, потому что они в любой момент могут тебя покинуть). С другой стороны, это может характеризоваться социальной ситуацией подростков из учреждений — вынужденное проживание среди большого количества посторонних людей (как сверстников, так и взрослых) снижает желание общаться с окружающими, чтобы ком-

Таблица 4.7. Показатели социальной мотивации и эмоционального неблагополучия у подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в семьях (Шкала социального избегания и дистресса — SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии, Шкала личностной тревожности, CDI М. Ковак)

Параметры	Группы	Подростки-сироты (N=64)	Подростки из семей (N=99)	Уровень значимости <i>p</i> (критерий Манна-Уитни)
		М (SD)	М (SD)	
Общий показатель по шкале SADS		<b>9,4 (4,7)</b>	<b>7,9 (5,8)</b>	<b>,024*</b>
Социальный дистресс		<b>4,8 (3)</b>	<b>3,9 (3,1)</b>	<b>,066t</b>
Социальное избегание		<b>4,7 (2,4)</b>	<b>4 (3,2)</b>	<b>,022*</b>
Страх негативной социальной оценки		<b>30,3 (6,6)</b>	<b>33 (9,4)</b>	<b>,092t</b>
Социальная ангедония		<b>15,2 (5,6)</b>	<b>12,2 (6,3)</b>	<b>,001**</b>
Общий показатель депрессивности		12,6 (7)	12,5 (8,1)	,694
Школьная тревожность		12,2 (6)	11,1 (6,4)	,233
Самооценочная тревожность		12 (6)	10,7 (6,5)	,114
Межличностная тревожность		10,5 (5,7)	11,4 (6,8)	,465
Магическая тревожность		9,8 (8,9)	8,2 (8)	,155
Общий уровень личностной тревожности		43,8 (19,5)	40,9 (22,1)	,375

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

\*\* — различия значимы,  $p < 0,01$ .

*t* — различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$ .

пенсировать дефицит личного времени и пространства. Несмотря на попытку внести серьезные коррективы в устройство учреждений (организация проживания по семейному типу), возможность уединиться у ребенка-сироты до сих пор отсутствует.

Уровень социальной тревоги у подростков-сирот выше, чем у подростков из семей. Они испытывают больше страхов, чаще используют стратегию избегания, получают меньше удовольствия от общения (табл. 4.7).

Можно предполагать, что преобладающим мотивом аффилиации для подростков-сирот является страх отвержения, который способствует более частому использованию стратегии избегания, игнорированию контактов и выстраивания отношений с другими. Эти данные хорошо согласуются с результатами, полученными в исследовании подростков из неблагополучных семей [Смирнова, 2008]. Подростки из семей обнаружили больше страхов негативной оценки со стороны окружающих, чем подростки-сироты. Вероятно, подростки, проживающие в семьях, чаще сталкиваются с необходимостью соответствовать ожиданиям со стороны учителей и взрослых. Например, родители и учителя предъявляют много требований по отношению к учебе, выбору будущей профессии, поведению. Подростки из семей лучше распознают эти сигналы со стороны окружающих, более чувствительны к ним, боятся не оправдать ожиданий со стороны окружающих.

Напротив, к подросткам из интернатных учреждений предъявляются, чаще всего, формальные требования (не нарушать режим, вовремя возвращаться в учреждение, посещать учебное заведение). При этом в качестве обратной связи подросток-сирота чаще всего получает негативную оценку, что может приводить в действие механизм избегания (а также повышать уровень неудовольствия от общения с окружающими, в частности, со взрослыми). Кроме того, текст опросника содержит достаточно прямые вопросы на тему значимости оценки со стороны окружающих: «Я боюсь, что люди заметят, что со мной что-то не так», «Я обычно тревожусь о том, какое произвожу впечатление» и др. Подростки-сироты часто подчеркивают (в устных комментариях при заполнении шкал и в беседах), что им безразлично мнение и оценка окружающих людей. Однако практически каждый из них старается скрыть свой социальный статус и не озву-

чивать, что проживает в интернатном учреждении. Поэтому с одной стороны, это попытка скрыть свои истинные чувства, с другой, — недостаточный уровень рефлексии.

### Тип привязанности и способность к ментализации

Все обследованные дети были разделены на две группы в зависимости от типа привязанности. Для деления на группы использовался тест привязанности, построенный на основе самоотчета. В табл. 4.8 представлено распределение (в %) сирот и их сверстников по типам привязанности.

Таблица 4.8. Распределение подростков (в %) по типам привязанности (Тест привязанности)

Группы	Подростки-сироты (N=64)		Подростки из кровных семей (N=99)	
	%	N	%	N
Надежный тип	54,7	35	55,6	55
Ненадежный тип	45,3	29	44,4	44

Процентное распределение по типам привязанности у подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в кровных семьях, оказалось примерно равным (табл. 4.8). Чуть больше половины подростков обеих групп (54,7 % и 55,6 %) относят себя к надежному типу привязанности. Чуть меньше половины подростков-сирот в ответ на прямые вопросы говорят, что испытывают затруднения при выстраивании психологически близких отношений с другими людьми и испытывают сильный дискомфорт при отдалении или, напротив, более тесном сближении с окружающими. Обычно в исследованиях процент сирот с нарушениями привязанности выше [Авдеева, Хаймовская, 1999; Lionetti et al., 2015]. С одной стороны, подростки-сироты могли отнести себя к надежному типу привязанности на основе не реального, а желаемого или идеализированного представления о взаимодействии с другими людьми. С другой стороны, данные самоотчета могут отражать низкий уровень развития способности подростками-сиротами понимать себя.

Проведен сравнительный анализ компонентов СП у подростков с надежным и ненадежным типом привязанности в объединенной выборке всех подростков. Общая выборка подростков

(и подростки-сироты, и подростки из семей) была разделена на две части в зависимости от типа привязанности и уравнена по возрастному составу (критерий Манна-Уитни,  $p=,148$ ). Группы были выделены на основе самоотчета подростков. Результаты представлены в табл. 4.9 и 4.10.

Таблица 4.9. Показатели способности к ментализации у подростков с надежным и ненадежным типом привязанности в объединенной выборке (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого»)

Параметры	Группы	Надежная привязанность (N=90)	Ненадежная привязанность (N=73)	Уровень значимости $p$ (критерий Манна-Уитни)
		М (SD)	М (SD)	
Тест «Глаза»		12,0 (2,1)	10,9 (2,9)	,015*
Определение понятий для другого		16,99 (5,38)	16,97 (5,42)	,726

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение).

\* – различия значимы,  $p < 0,05$ .

Подростки с ненадежным типом привязанности, по сравнению со сверстниками с надежным типом привязанности, хуже распознают психическое состояние (в том числе и эмоции) другого (операциональный компонент СП или имплицитная ментализация), что подтверждается на статистическом уровне. Эти данные согласуются с зарубежными исследованиями (Cicchetti et al., 2003; Fonagy et al., 2002; Johnson et al., 2006; Kobak et al., 2006; Pears, Fisher, 2005). Различий в отношении рефлексивного компонента СП (эксплицитная ментализация) выявлено не было. Задание на понимание психического состояния и эмоций другого по глазам тестируют имплицитный компонент ТоМ (операциональный компонент СП), который формируется в процессе онтогенеза раньше. Это позволяет предположить, что опыт ранних отношений и их качество (а в итоге – тип привязанности) в результате могут влиять на способность человека к автоматической, быстрой оценке и пониманию психического состояния других без участия осознанного компонента. Рефлексивный компонент СП формируется в онтогенезе позже, тип привязанности, как правило, к этому моменту уже сформирован, при этом рефлексивный компонент может играть определенную компенсаторную роль по отношению к операциональному.

### Тип привязанности, эмоциональное неблагополучие и его связь с показателями ментализации

Сравнение подростков с надежным и ненадежным типом привязанности обнаруживает существенные различия по уровню развития компонентов СП (мотивационного, операционального, поведенческого), а также по уровню эмоционального благополучия (табл. 4.10).

Таблица 4.10. Показатели социальной мотивации и эмоционального неблагополучия у подростков с разным типом привязанности (объединенная выборка) (Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии, Шкала личностной тревожности, CDI М.Ковак)

Параметры	Группы	Надежная привязанность (N=90)	Ненадежная привязанность (N=73)	Уровень значимости <i>p</i> (критерий Манна-Уитни)
		М (SD)	М (SD)	
Общий показатель по шкале SADS		<b>6,8 (4,7)</b>	<b>10,5 (5,6)</b>	<b>,000***</b>
Социальный дистресс		<b>3,3 (2,7)</b>	<b>5,4 (3,1)</b>	<b>,000***</b>
Социальное избегание		<b>3,5 (2,5)</b>	<b>5,2 (3,1)</b>	<b>,000***</b>
Краткая шкала страха негативной оценки		31,1 (8,2)	33,1 (8,8)	,195
Социальная ангедония		<b>12,2 (5,3)</b>	<b>14,9 (6,9)</b>	<b>,011*</b>
Общий показатель депрессивности		<b>10,1 (6,5)</b>	<b>15,5 (8)</b>	<b>,000***</b>
Школьная тревожность		10,9 (6,1)	12,4 (6,4)	,199
Самооценочная тревожность		<b>10,1 (6)</b>	<b>12,7 (6,3)</b>	<b>,010*</b>
Межличностная тревожность		<b>10 (5,9)</b>	<b>12,3 (6,4)</b>	<b>,022*</b>
Магическая тревожность		<b>7,4 (7,3)</b>	<b>10,6 (9,2)</b>	<b>,010*</b>
Общий уровень личностной тревожности		<b>37,7 (19,1)</b>	<b>47,3 (22,2)</b>	<b>,009**</b>

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение).

\* – различия значимы,  $p < 0,05$ .

\*\* – различия значимы,  $p < 0,01$ .

\*\*\* – различия значимы,  $p < 0,001$ .

У подростков с ненадежной привязанностью больше нарушений в эмоциональной сфере в виде симптомов тревоги и депрессии. Стоит отметить, что уровень депрессивности у подростков с ненадежной привязанностью (15,5 баллов по опроснику детской депрессивности) достигает среднего уровня, у подростков же с надежной привязанностью общий балл по опроснику детской депрессии говорит об отсутствии депрессии (10,5 баллов). Уровень тревоги у подростков с нарушением при-

вязанности также выше, чем в группе сравнения. Подростки с нарушенной привязанностью менее уверены в себе, считают себя хуже справляющимися с проблемами, имеют больше проблем в учебе, они испытывают больше тревоги в межличностных отношениях. Они больше верят в потустороннее, мистическое. Для них происходящие в жизни события зависят от внешних сил и обстоятельств, не поддающихся объяснению, таких, на которые невозможно повлиять. В контексте теории привязанности это можно объяснить отсутствием у детей с ненадежной привязанностью базового доверия к миру, к себе, окружающее часто воспринимается как угрожающее, на которое невозможно повлиять.

Согласно Дж. Боулби, сформировавшиеся **«рабочие модели»** ранних отношений с объектами привязанности (в первую очередь с родителями) влияют на умение выстраивать взаимоотношения с другими людьми в последующем [Боулби, 2003]. Ненадежная привязанность лишает ребенка чувства безопасности и защищенности, он уже не может быть полностью открыт миру, полностью доверять окружающим людям, успешно справляться со своей тревогой. Многими зарубежными авторами ненадежная привязанность рассматривается как фактор уязвимости при развитии психопатологии [Bosmans et al., 2011; Catanzaro, Wei, 2010; Doron et al., 2009; Lyons-Ruth et al., 2006; Mikulincer, Shaver, 2002; Sroufe et al. 2005]. И хотя по результатам данного исследования нельзя судить о клинической выраженности тех или иных аффективных нарушений, но можно констатировать наличие симптомов эмоционального неблагополучия у подростков с ненадежной привязанностью.

Стратегия поведения, которой придерживается подросток в отношениях с другими людьми, многими исследователями связывается с типом привязанности, сформированной у него [Granot, 2012]. Подростки с ненадежным типом привязанности чаще используют стратегию избегания.

Подростки с ненадежным типом привязанности испытывают больше напряжения и дискомфорта в ситуациях взаимодействия, получают меньше удовольствия от общения, обладают более высоким уровнем социальной тревожности. Таким образом, для подростков с ненадежным типом привязанности характерна **негативная социальная мотивация общения** (см. раздел 2.4).

Эмоциональное неблагополучие связано с нарушением СП (мотивационный компонент). Например, увеличение депрессивной симптоматики связано с мотивацией общения: подросток получает все меньше удовольствия от общения, чувствует все большее напряжение, и, в итоге, стремится не вступать во взаимодействие. Опасения по поводу получения негативной оценки со стороны других людей оказались связаны с эмоциональным неблагополучием в виде самооценочной тревожности ( $,330^{**}$ ), межличностной тревожности ( $,395^{**}$ ) и общим показателем личностной тревоги ( $,311^{**}$ ).

Корреляционный анализ обнаружил связи между способностью к ментализации с социальной мотивацией и эмоциональным неблагополучием в объединенной выборке подростков вне зависимости от типа привязанности. Результаты представлены в табл. 4.11.

Таблица 4.11. Связь способности к ментализации с показателями социальной мотивации и общего эмоционального неблагополучия у подростков вне зависимости от типа привязанности в объединенной выборке (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого», Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии, Шкала личностной тревожности, CDI М. Ковак) ( $N=163$ )

Параметры	Тест «Глаза»	Определение понятий
SADS общий	<b>-,168*</b>	-,082
Социальный дистресс SADS	<b>-,160*</b>	-,093
Социальное избегание SADS	-,135	-,059
Краткая шкала страха негативной оценки	-,132	-,022
Социальная ангедония	-,059	<b>-,196*</b>
Общий показатель депрессивности	-,034	-,013
Школьная тревожность	<b>-,276**</b>	<b>-,360**</b>
Самооценочная тревожность	<b>-,280**</b>	<b>-,213**</b>
Межличностная тревожность	-,067	-,040
Магическая тревожность	<b>-,305**</b>	<b>-,181*</b>
Общий уровень личностной тревожности	<b>-,296**</b>	<b>-,231**</b>

\* –  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

\*\* –  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

Обнаружены слабые, но значимые обратные связи между процессами ментализации (как с распознаванием эмоций другого человека, так и с умением смены позиции) с некоторыми компонентами социальной мотивации и личностной тревож-

ности. Чем выше показатели процессов ментализации, тем меньше симптомов тревоги обнаруживается у подростка и ниже уровень негативной социальной мотивации общения. Несмотря на то, что выявленные связи не очень велики по силе, они демонстрируют важную тенденцию в структуре компонентов СП в подростковом возрасте.

Далее мы провели корреляционный анализ аналогичных переменных у подростков с надежным и ненадежным типом привязанности. Результаты представлены в табл. 4.12 и 4.13.

Таблица 4.12. Связь способности к ментализации с показателями негативной социальной мотивации и общего эмоционального неблагополучия у подростков с надежным типом привязанности в объединенной выборке (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого», Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии, Шкала личностной тревожности, CDI М. Ковак) (N=90)

Параметры	Тест «Глаза»	«Определение понятий»
SADS общий балл	-,024	-,275*
Социальный дистресс SADS	-,020	-,301**
Социальное избегание SADS	-,059	-,218*
Краткая шкала страха негативной оценки	-,151	,028
Социальная ангедония	-,017	-,167
Общий показатель депрессивности	-,018	,021
Школьная тревожность	-,120	-,408**
Самооценочная тревожность	-,136	-,166
Межличностная тревожность	,029	,050
Магическая тревожность	-,101	-,085
Общий уровень личностной тревожности	-,116	-,192

\* –  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

\*\* –  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

У подростков с надежной привязанностью эмоциональное неблагополучие не связано со способностью к имплицитной ментализации. Связь между мотивационным компонентом СП и эксплицитной ментализацией обнаружилась. Подросток с надежным типом привязанности, обладая более высоким уровнем мотивации к общению, направленностью к людям, в большей степени развивает рефлексивную способность к взаимодействию с окружающими. Другими словами, высокий уровень социальной тревожности препятствует развитию рефлексивного компонента СП, но не связан с операциональным.

Таблица 4.13. Связь способности к ментализации с показателями негативной социальной мотивации и общего эмоционального неблагополучия у подростков с ненадежным типом привязанности в объединенной выборке (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого», Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии, Шкала личностной тревожности, CDI М. Ковак) (N=73)

Параметры	Тест «Глаза»	«Определение понятий»
SADS общий балл	-,223	,134
Социальный дистресс SADS	-,226	,136
Социальное избегание SADS	-,134	,133
Краткая шкала страха негативной оценки	-,072	-,068
Социальная ангедония	-,058	-,229
Общий показатель депрессивности	,082	-,049
Школьная тревожность	<b>-,443**</b>	<b>-,318**</b>
Самооценочная тревожность	<b>-,364**</b>	<b>-,250*</b>
Межличностная тревожность	-,080	-,136
Магическая тревожность	<b>-,467**</b>	<b>-,288*</b>
Общий уровень личностной тревожности	<b>-,431**</b>	<b>-,276*</b>

\* –  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

\*\* –  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

Увеличение симптомов тревоги ухудшает процесс ментализации — это отражается и на способности к распознаванию эмоциональных состояний другого, и на способности к смене позиции. При этом важно отметить, что эта связь обнаружилась только у подростков с ненадежным типом привязанности. У подростка с ненадежной привязанностью нарастающее беспокойство по поводу школьных трудностей, снижение самооценки и усиление переживания по поводу своей эффективности, представление о том, что в жизни от него мало что зависит, могут негативно влиять на способность понимать чувства других людей. Возможно, что у подростков с ненадежным типом привязанности эмоциональное неблагополучие в виде повышения личностной тревожности срабатывает как фактор, который ухудшает процессы понимания другого человека. У подростков с надежной привязанностью даже высокие показатели личностной тревожности не влияют на способность распознавать чувства и эмоции других людей. Этот результат сопоставим с данными исследований, в которых было показано, что способность к ментализации ухудшается у детей с ненадежным типом привязанности [Kobak et al., 2006].

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать предположение о том, что привязанность (вне зависимости от ее типа) связана с мотивационным компонентом СП. У подростков с ненадежной привязанностью мотивация к общению ниже, чем у их сверстников с надежным типом привязанности (см. табл. 4.10). Подростки с ненадежным типом привязанности обладают более высокими показателями социальной тревожности, больше беспокоятся о том, что могут не понравиться окружающим, чувствуют себя в контакте более напряженно, стараются не вступать во взаимодействие (см. табл. 4.10). Эти данные сопоставимы с результатами исследования Н.С. Смирновой [2008]: у подростков из неблагополучных семей (а мы можем предполагать, что у этих детей привязанность нарушена) мотив аффилиации в виде страха отвержения выше, чем у подростков из благополучных семей. Высокий уровень социальной тревожности также говорит о страхе подростка быть отвергнутым, непринятым. Таким образом, можно предположить, что связь мотивационного компонента и привязанности у подростков с надежным типом скорее связана с мотивом стремления к принятию, а у подростков с ненадежным типом — со страхом отвержения.

Надежная привязанность выступает в качестве прочной опоры для выстраивания отношений с другими людьми, формирует чувство базового доверия к миру и, таким образом, ее можно рассматривать как буфер, препятствующий развитию психических расстройств, препятствующий нарушениям СП. Ненадежная привязанность, как уже упоминалось, может выступать как фактор развития психопатологии. В этом контексте усиление беспокойства, тревоги, переживаний у подростков с ненадежной привязанностью может разрушать и без того хрупкую способность к пониманию других людей.

### **Способность к ментализации у подростков-сирот и подростков из кровных семей с разным типом привязанности**

Теперь перейдем к описанию результатов сравнения компонентов СП у подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в кровных семьях, с разным типом привязанности. Тип привязанности определялся на основе теста привязанности.

Как было показано ранее (см. табл. 4.6), подростки-сироты хуже справляются с задачами на ментализацию, по сравне-

Таблица 4.14. Показатели способности к ментализации у подростков-сирот и детей из благополучных семей с надежным и ненадежным типом привязанности (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого»)

Группы	Подростки-сироты		Подростки из социально-благополучных семей	
	Надежная привязанность (N=35)	Ненадежная привязанность (N=29)	Надежная привязанность (N=55)	Ненадежная привязанность (N=44)
Параметры	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Тест «Глаза»	<b>11,7 (2,3)A</b>	<b>10,2 (2,8)AB</b>	12,2 (1,8)	<b>11,4 (3)B</b>
Определение понятий для другого	15,8 (5,8)	15,8 (5,2)	17,8 (5)	17,7 (5,5)

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение).

A – различия между группами подростков-сирот с надежным и ненадежным типом привязанности статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

B – различия между группами подростков-сирот с ненадежным типом привязанности и подростков из семей с ненадежным типом привязанности статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

нию со сверстниками из семей. Сравнение групп, разделенных внутри по типу привязанности, обнаружило дополнительные различия в развитии способности к ментализации у подростков (табл. 4.14). Подростки-сироты с надежным типом привязанности лучше распознают эмоциональные состояния людей, чем подростки-сироты с ненадежным типом привязанности. Внутри группы подростков из социально-благополучных семей статистической разницы между подгруппами выявлено не было. Подростки из семей с ненадежной привязанностью лучше справляются с распознаванием эмоциональных состояний, что подтверждается статистическим различием между подгруппами на уровне тенденции. Как и в объединенной выборке (см. табл. 4.9), так и при сравнении подгрупп подростков, статистически значимых различий в способности к смене позиции в зависимости от типа привязанности обнаружено не было. Это подтверждает идею, что способность к смене позиции, как рефлексивный компонент, формируется в онтогенезе позже, чем привязанность, и более независимо от нее.

У подростков-сирот с ненадежным типом привязанности чаще встречаются симптомы эмоционального неблагополучия (см. табл. 4.15). У них выше уровень депрессии, они менее уверены в себе, у них выше уровень тревоги по сравнению с сиротами с надежной привязанностью. Вслед за зарубежными и

Таблица 4.15. Показатели социальной мотивации и эмоционального неблагополучия у подростков-сирот с разным типом привязанности (Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии, Шкала личностной тревожности, CDI М. Ковак)

Параметры	Группы	Надежная привязанность (N=35)	Ненадежная привязанность (N=29)	Уровень значимости $p$ (критерий Манна-Уитни)
		М (SD)	М (SD)	
Общий показатель по шкале SADS		<b>8,5 (4,6)</b>	<b>10,6 (4,8)</b>	<b>,079<math>t</math></b>
Социальный дистресс		4,3 (3)	5,3 (2,9)	,120
Социальное избегание		4,3 (2,2)	5,2 (2,6)	,113
Краткая шкала негативной оценки		30,1 (6,1)	30,6 (7,3)	,892
Социальная ангедония		14,4 (5,2)	16,3 (6,1)	,228
Общий показатель депрессивности		<b>10,9 (6,9)</b>	<b>14,6 (6,8)</b>	<b>,025*</b>
Школьная тревожность		11,7 (5,4)	12,8 (6,7)	,516
Самооценочная тревожность		<b>10,8 (5,2)</b>	<b>13,6 (5,9)</b>	<b>,072<math>t</math></b>
Межличностная тревожность		10,3 (5,1)	10,7 (5,7)	,844
Магическая тревожность		<b>6,8 (7)</b>	<b>13,5 (9,6)</b>	<b>,002**</b>
Общий уровень личностной тревожности		<b>39 (16,5)</b>	<b>49,4 (21,5)</b>	<b>,046*</b>

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение).

\* – различия значимы,  $p < 0,05$ .

\*\* – различия значимы,  $p < 0,01$ .

$t$  – различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$ .

отечественными исследователями [Виноградова, Рычкова, 2011; Kobak et al., 2006; Mikulincer, Shaver, 2012] можно предполагать, что ненадежная привязанность может выступать фактором уязвимости к нарушениям в эмоциональной сфере, а также нарушениям социального познания. В пользу этой гипотезы могут говорить и результаты сравнения подростков из кровных семей с ненадежной и надежной привязанностью (табл. 4.16).

У подростков из кровных семей с ненадежной привязанностью выявляются те же особенности, что и у сирот с ненадежной привязанностью. Средние значения по шкале SADS у подростков из семей с ненадежной привязанностью в два раза выше, чем у подростков из этой же группы, но с надежной привязанностью. Уровень эмоционального неблагополучия у подростков с ненадежной привязанностью намного выше. Обнаруживается большое количество депрессивной и тревожной симптоматики.

Таблица 4.16. Показатели социальной мотивации и эмоционального неблагополучия у подростков с разным типом привязанности, воспитывающихся в кровных семьях (Шкала социального избегания и дистресса – SADS, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии, Шкала личностной тревожности, CDI М. Ковак)

Параметры	Группы	Надежная привязанность (N=55)	Ненадежная привязанность (N=44)	Уровень значимости <i>p</i> (критерий Манна-Уитни)
		М (SD)	М (SD)	
Общий показатель по шкале SADS		5,6 (4,4)	10,5 (6,1)	,000**
Социальный дистресс		2,7 (2,4)	5,4 (3,3)	,000**
Социальное избегание		2,9 (2,6)	5,2 (3,4)	,001**
Краткая шкала негативной оценки		31,7 (9,3)	34,7 (9,4)	,155
Социальная ангедония		10,7 (5)	14 (7,4)	,023*
Общий показатель депрессивности		9,6 (6,2)	16,2 (8,8)	,000**
Школьная тревожность		10,3 (6,5)	12,1 (6,3)	,152
Самооценочная тревожность		9,6 (6,4)	12,1 (6,5)	,049*
Межличностная тревожность		9,7 (6,4)	13,4 (6,7)	,007**
Магическая тревожность		7,8 (7,6)	8,8 (8,5)	,479
Общий уровень личностной тревожности		36,8 (20,8)	45,8 (22,8)	,069 <sup>t</sup>

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение).

\* – различия значимы,  $p < 0,05$ .

\*\* – различия значимы,  $p < 0,01$ .

\*\*\* – различия значимы,  $p < 0,001$ .

<sup>t</sup> – различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$ .

Сравнение подростков из двух социальных групп (подростки-сироты и подростки из семей) позволяет сделать важные предположения относительно влияния макросоциальных факторов на СП. Данное исследование показало, что у детей-сирот, **как с надежным, так и с ненадежным типом привязанности**, снижена потребность в общении с другими людьми (более высокие показатели социальной тревожности и социальной ангедонии). Другими словами, мотивационная структура общения у подростка-сироты в меньшей степени характеризуется направленностью на другого человека, по сравнению со сверстниками из семей. Эти данные хорошо согласуются с результатами упомянутого ранее исследования подростков из неблагополучных семей, в котором было показано, что им присущ страх отвержения [Смирнова, 2008]. Для подростков-сирот другой человек менее понятен и предсказуем, они хуже распоз-

нают эмоциональные состояния окружающих. Специфическая социальная ситуация развития ребенка-сироты накладывает свой отпечаток на дальнейшее развитие личности, в том числе СП. Прошлый опыт ребенка в виде жестокого обращения или трудной жизненной ситуации в семье, наличие травматической ситуации разрыва с кровной семьей, которая в ситуации проживания в институциональном учреждении не прорабатывается, а «замораживается», способствуя нарастанию тревожности, усиление недоверия, особенно к взрослым людям, все больше закрывают и отворачивают ребенка от окружающих. Постоянное пребывание среди чужих людей, как сверстников, которые достаточно часто меняются, так и взрослых, среди которых не только воспитатели, но и множество других сотрудников учреждения, невозможность уединения, соблюдение достаточно жестких режимных требований — это важные обстоятельства жизни подростков-сирот, определяющие специфику их ситуации развития.

Как было показано в теоретическом обзоре этого раздела, травматический опыт нарушает развитие СП, ухудшает способность к пониманию чувств и эмоций других людей и своего собственного состояния (Cicchetti et al., 2003; Eley, Stevenson, 2000; Fonagy et al., 2002; Johnson et al., 2006; Macfie et al., 1999; Pears, Fisher, 2005; Rogosch et al., 1995). Благополучные отношения, опыт принятия и доверия со стороны близких людей, чувство безопасности и защищенности способствуют формированию надежной привязанности и установки на успех в общении. На данном этапе исследований сложно сказать, что является первичным, а что вторичным, и каково влияние выделенных факторов друг на друга. Скорее всего, верно предполагать наличие замкнутого круга, в котором изучаемые компоненты влияют друг на друга.

В данном исследовании, по степени выявленных нарушений, больше всего нарушений было выявлено у подростков-сирот с ненадежным типом привязанности, чуть меньше — у подростков-сирот с надежным типом привязанности, еще меньше нарушений у детей из семей с нарушением привязанности, наименьшее количество нарушений выявляется у детей из семей с надежным типом привязанности. Подростки из семей с ненадежной привязанностью и подростки-сироты (вне зависимости от типа привязанности, имеющие тяжелый травматический

опыт) испытывают ощущение дискомфорта и небезопасности при взаимодействии с окружающими, трудности в понимании чувств и намерений других людей. Нарастающее напряжение снижает удовольствие от общения, подкрепляя стратегию избегания. Игнорирование контактов, избегание не способствуют тренировке коммуникативных навыков, не обогащают социальный опыт. Рано или поздно подросток попадает в ситуацию социального взаимодействия, возможно незнакомую ранее, с новыми людьми, испытывает еще больший дискомфорт, возрастает уровень социальной и личностной тревоги. С нарастанием тревоги становится сложнее распознавать эмоции, психологическое состояние другого человека. Общение вновь не приносит удовольствия, приятных впечатлений, подросток убеждается в том, что лучше избегать взаимодействия. Симптомы начинают подкреплять друг друга, все больше усиливаясь. Таким образом, механизм «порочного круга» может быть выделен в качестве мишени коррекционной работы.

## Выводы

- Тип привязанности играет важную роль в формировании СП и дальнейшем социальном функционировании. У подростков с ненадежным типом привязанности обнаруживается негативная социальная мотивация общения, более частое использование стратегии избегания в социальных контактах, нарушения способности к СП.
- У подростков с надежной привязанностью способность к имплицитной ментализации (способность понимать состояние другого человека) не связана с проявлениями эмоционального неблагополучия. Можно предполагать, что негативные переживания не ухудшают способность к пониманию психического состояния другого человека. Но если у таких подростков наблюдается повышение уровня социальной тревожности (усиление негативной социальной мотивации), то это может препятствовать развитию и проявлению рефлексивного компонента СП, на что указывает связь уровня социальной тревоги и способности к эксплицитной ментализации.
- У подростков с ненадежной привязанностью нарушения ментализации (как имплицитная, так и эксплицитная мен-

тализация) связаны с повышением личностной тревожности. Можно предположить, что ненадежная привязанность в сочетании с нарушениями эмоциональной сферы могут быть факторами, снижающими способность к СП.

- У подростков-сирот (как с надежным, так и с ненадежным типом привязанности) хуже, чем у сверстников из семей, развита способность к ментализации, преобладает негативная социальная мотивация, выше уровень эмоционального неблагополучия. Подростки-сироты хуже понимают психическое состояние других людей, испытывают больше напряжения при взаимодействии с окружающими, чаще считают, что окружающие оценивают их негативно, чаще стараются избежать контактов с окружающими.

### **4.3. Социодемографические аспекты и психологические факторы способности к ментализации и эмпатии у подростков и молодежи**

#### **4.3.1. Современное состояние проблемы**

*Е.Н. Клименкова*

##### **Ментализация и эмпатия и их развитие в онтогенезе: эмпирические исследования**

Были получены важные данные о влиянии пола и возраста на развитие способности к ментализации в подростковом и юношеском возрастах. Испытуемым предлагались тесты, основанные на модели ТоМ. Также оценивалась память, скорость обработки и вербальные способности. Оказалось, что на показатели СП влияет возраст: подростки хуже справлялись с тестами, чем молодежь. Возрастные различия оставались статистически значимыми даже после учета основных когнитивных способностей. При этом показано отсутствие влияния пубертатной фазы на показатели СП. *Результаты авторов позволяют предположить, что в подростковом возрасте СП активно развивается,*

независимо от индивидуальных различий в общих познавательных способностях [Vetter et al., 2013].

Т.В. Cotler [2012] в своей фундаментальной монографии, посвященной развитию ментализации и эмпатии в онтогенезе, подчеркивает, что *ментализация включает в себя развитие автономной саморегуляции и приобретение способности эффективно различать эмоциональную экспрессию и намерения других, а также способность увидеть себя как отдельного способного к саморегуляции субъекта психической деятельности*. Это позволяет предположить, что активная **субъектная позиция** подростка или молодого человека (см. подробнее раздел 2.4) будет связана с его способностью к ментализации и эмпатии.

Коллектив зарубежных авторов [Taubner et al., 2013] показал в своем исследовании 106 молодых людей и девушек, что низкий уровень развития ментализации, характерный для людей, страдающих пограничным личностным расстройством, связан с дефицитом безопасной привязанности. Дефицит ментализации оказался связан как с психопатическими чертами, так и с агрессией. Также авторы отмечают, что *высокий уровень развития ментализации, то есть эмоциональной чувствительности к психическому состоянию других людей, является фактором-буфером между межличностной агрессией и психопатическими чертами у подростков*. Ментализация играет сдерживающую роль: испытываемые с выраженными психопатическими чертами, которые имели более развитую способность к ментализации, менее ярко проявляли агрессию. Ментализация может служить защитным фактором, предотвращая появление агрессии, даже при наличии психопатических черт, а также является важной мишенью психотерапии в случаях, когда она развита недостаточно [Taubner et al., 2013].

Коллектив отечественных авторов [Зарецкий с соавт., 2011] показал в своем исследовании интерперсональных проблем у подростков с девиантным поведением, что для эффективной коррекционной работы с ними необходимо не только создавать особую социальную сеть с высоким уровнем эмоциональной и инструментальной поддержки (интерперсональный контекст), но также учитывать и развивать интрапсихический (т.е. внутренний — связанный с установками, образами себя и других) контекст. Это выражается в необходимости постепенного развития у подростков направленности на другого человека и тес-

но связанной с ней способности к ментализации. Авторы подчеркивают, что, в конечном счете, именно развитая способность к ментализации помогает подросткам преодолеть собственный негативный опыт в отношениях с другими людьми, научиться эффективно вступать в коммуникацию с окружающими, освоить новые паттерны социального поведения. Таким образом, и отечественные, и зарубежные ученые признают важную роль ментализации и психотерапевтических стратегий, направленных на ее укрепление и развитие, для успешного преодоления эмоциональной дезадаптации в целом и поведенческих проблем в частности.

В последние годы получены данные о важной роли семейного воспитания в развитии СП (включая эмпатические способности), уровень которого во многом определяет способность к социальной адаптации у молодых людей. Однако результаты ряда исследований носят дискуссионный характер и требуют уточнения.

Нейровизуализационные исследования показали, что в подростковом возрасте активно развиваются нейронные схемы, лежащие в основе социального и эмоционального поведения. Подростки часто сообщают о **повышенной чувствительности к социальному отвержению**; предполагается, что это сопровождается сокращением ответов в областях мозга, участвующих в регуляции эмоций. Данные нейровизуализации позволяют предположить, что способность интегрировать эмоциональную информацию в ТоМ продолжает развиваться в подростковом возрасте. Автор обзора резюмирует, что социальное и эмоциональное познание поступательно развивается в подростковом возрасте на поведенческом и нейрональном уровнях [Sebastian, 2015].

Как уже неоднократно упоминалось в главах 1 и 2, социальные когнитивные процессы имеют решающее значение для управления сложными социальными взаимодействиями и связаны с сетью областей мозга, называемой «социальный мозг». E.J. Kilford [2016] и соавторы описали развитие СП, а также структурные и функциональные изменения в социальном мозге в подростковом возрасте, который характеризуется обширными изменениями. Авторы рассматривают процесс развития СП и социального мозга в совокупности с развитием мотивационно-аффективных и когнитивных регуляторных функций, так как

успешный переход к взрослой жизни требует интеграции этих процессов. Взаимодействием еще незрелых мозговых систем авторы исследования объясняют типичное для подростков поведение (зависимость от сверстников и чувствительность к социальной изоляции), в чем выражается типичный для многих современных исследований СП биологический редукционизм и недооценка важности культурного инструментария во взаимодействии с другими людьми в процессе развития ментализации и эмпатии в онтогенезе [Kilford et al., 2016].

В. Dinić [2016] и соавторы рассматривают связь эмпатии и насилия среди подростков, а также влияние пола на эту связь. Рассматривались аффективная и когнитивная эмпатия и различные формы насилия: физическое, словесное и реляционное (реляционная агрессия — косвенная форма агрессии, которая выражается в оскорблениях и распространении ложных сведений о человеке). В данном исследовании приняли участие 646 учащихся средней школы (в возрасте от 15 до 19 лет) из Сербии. *Результаты показали, что когнитивная эмпатия или ментализация является фактором-протектором склонности к физическому и реляционному насилию*: когнитивная эмпатия и склонность к реляционному насилию оказались отрицательно связаны между собой как у мальчиков, так и у девочек [Dinić et al., 2016]. Еще один исследователь — J. Sutton — утверждает, что дефицит СП является центральным элементом буллинга [Sutton, 2003].

М.А. Ferreira-Valente с соавторами провели углубленное лонгитюдное исследование развития эмпатии у студентов-медиков и показали, что оценки эмпатии в самоотчете в процессе преддипломной медицинской подготовки снижаются или остаются стабильными [Ferreira-Valente et al., 2016]. При этом показатели эмпатии выше у девушек и связаны с такими личностными чертами, как открытость опыту и уступчивость. Динамика эмпатических способностей изучалась на протяжении четырех временных периодов: поступление, окончание доклинического периода, начало клинической подготовки и завершение обучения с медицинской степенью. В исследовании приняли участие три когорты студентов, посещающих одну португальскую медицинскую школу, всего 112 человек (78 % — девушки). Эмпатия во все временные периоды была выше у девушек-студентов, но значимо — только при поступлении и к моменту получения медицинской степени. Способность к эмпатии оставалась стабильной в

течение времени обучения. Пол оказывал влияние не только на уровень развития эмпатии, но и на ее динамику в процессе обучения. У студентов-юношей уровень эмпатии был более низким при поступлении и показал большую скорость снижения этой способности во время доклинической фазы по сравнению с девушками. Открытость и уступчивость оказались положительно связаны с уровнем эмпатии на момент поступления в медицинскую школу, но не со скоростью изменения эмпатии.

*Авторы делают вывод, что развитие эмпатии у юношей и девушек различается.* Полученные результаты бросают вызов преобладающему мнению о снижении эмпатии во время обучения в медицинской школе, как результату привыкания к боли и страданиям людей в процессе клинической практики. Оказалось, что это зависит от половой принадлежности: снижение эмпатии во время перехода к практике является более значимым у студентов-юношей. Также оказалось, что личностные особенности влияют на основные показатели эмпатии, но не на ее развитие [Ferreira-Valente et al., 2016].

Как уже обсуждалось в главе 1, существуют разные подходы к объяснению соотношения способности к эмпатии и ментализации. Многие авторы [Eisenberg et al., 2005; Hoffman, 2000] отмечают, что переход от «центрированности на себе» (концентрированности на своих чувствах) к развитой эмпатической способности является одним из наиболее важных изменений, происходящих в подростковом возрасте. Так как в соответствии с современными взглядами эмпатия включает в себя аффективный (эмпатическая забота) и когнитивный (децентрация) компоненты, то остро встает вопрос об их динамике и взаимосвязи в процессе онтогенеза. Многие авторы [Garlick, 2002; Jensen, 1998] считают эмпатию и ментализацию тесно связанными, другие [Feshach, 1979] добавляют к этому данные, свидетельствующие о том, что когнитивная эмпатия является предпосылкой для формирования эмоциональной эмпатии.

В противовес этой наиболее распространенной позиции С. J. Van Lissa [2016] с соавторами получил результаты, свидетельствующие об обратной последовательности формирования этих компонентов. В своем исследовании он поставил ряд вопросов, на которые у современных исследователей пока не получен ответ.

- Какой компонент эмпатии — когнитивный или эмоциональный — развивается раньше (и, соответственно, какой на основе какого)?
- Насколько материнские эмпатические способности способствуют развитию эмпатии у подростков?
- Насколько соотношение и стабильность показателей когнитивной и эмоциональной эмпатии у подростков связаны с таковыми у их матерей?

Для настоящего исследования важным представляются данные С. J. Van Lissa о более раннем развитии эмоциональной эмпатии по сравнению со способностью к смене позиции (т.е. когнитивной эмпатии). В этом же исследовании было показано, что материнская способность к децентрации связана с высокой способностью к децентрации у их дочерей [Van Lissa et al., 2016].

Несмотря на все время поступающие новые данные, соотношение между эмпатией и ментализацией остается недостаточно изученным и вызывает многочисленные споры. Ph. Kanske — автор одного из самых последних исследований, посвященных этой проблеме, — придерживается мнения, что эмпатия и ТоМ не связаны между собой, а являются разными по своей сути процессами [Kanske et al., 2016]. Вслед за F. de Vignemont и T. Singer [2006], он понимает эмпатию как эмоциональное состояние, вызванное наблюдением или воображаемом представлением аффективного состояния другого. Эмпатия включает в себя «обмен страданием» (эмпатический дистресс) и «сострадание», чувство теплоты и желание помочь другому человеку (эмпатическая забота). Эмпатия строится на физической, сенсорной или эмоциональной «подстройке» к другому, «подключению» к его состоянию. Ментализация же строится на накопленном личном опыте о разных состояниях, а также на выдвигании гипотез об актуальном состоянии другого человека с опорой на эти знания и опыт.

Ph. Kanske и его коллеги, сочетая нейровизуализационные и экспериментальные методы, проверяли гипотезу о характере связи способностей к эмпатии и ментализации. Исследование показало, что в основе этих двух процессов лежат разные нейронные сети [Kanske et al., 2016]. В нем приняло участие 178 человек. Испытуемым показывали видеоролики, в которых люди разного пола и возраста рассказывали о событиях, произошедших в их жизни (в том числе, негативных). После этого их просили оценить свое собственное эмоциональное состояние после

просмотра каждого видеоролика (таким образом оценивался эмпатический дистресс), а также описать психологическое состояние героя видеоролика (так оценивалась продуктивность ментализации). Одновременно с этим оценивалась мозговая активность. *Нейровизуализация показала, что эмпатия и ментализация на мозговом уровне устроены по-разному.* В аффективно заряженных ситуациях, как показали результаты исследования, на первый план у испытуемых выходит эмоциональная эмпатия, за счет чего снижается продуктивность ментализации или когнитивной эмпатии. Сопереживание другим людям, желание помочь им, сильное чувство жалости не способствуют когнитивной реконструкции и лучшему пониманию эмоционального состояния другого человека (т.е. ментализации).

В настоящее время наиболее распространенной точкой зрения является представление об эмпатии как о целостном многогранном явлении [Карягина, 2013]. Опросник «Индекс межличностной реактивности» (IRI) разработан М. Дэвисом и основан на многофакторном подходе к эмпатии. М. Дэвис рассматривает эмпатию как набор связанных конструктов, которые относятся к эмоциональному отклику на переживания других людей и, в тоже время, явно отличаются один от другого. Так, Дэвис выделяет эмпатическую заботу, как чувство симпатии и сочувствия к несчастьям других и связанные с этими чувствами понятия о совести и справедливости, желание помочь. Второй компонент эмпатии по М. Дэвису — децентрация — способность воспринимать, понимать и учитывать точку зрения, опыт и эмоциональное состояние другого человека. Третий компонент — фантазия — раскрывается автором как тенденция к воображаемому перенесению себя в чувства и действия вымышленных героев книг, фильмов и спектаклей. Наконец, четвертый компонент — эмпатический дистресс — включает в себя чувства собственной тревоги и дискомфорта, возникающие в напряженном межличностном взаимодействии. Опросник «Индекс межличностной реактивности», разработанный М. Дэвисом, использовался нами для измерения эмпатии у старших подростков и студентов юношеского возраста, так как его понимание достаточно сложно для младших подростков. Он включает в себя 28 вопросов и состоит из четырех шкал, по названию и содержанию соответствующих описанным выше компонентам эмпатии.

### **Семейные и интерперсональные факторы способности к ментализации и эмпатии в онтогенезе**

Исследования семейных факторов развития способности к эмпатии и ментализации в подростковом и юношеском возрасте немногочисленны. Мы приведем описание одного из них. В исследовании С. J. Van Lissa [2016] с соавторами, посвященном связи стратегий преодоления конфликтных ситуаций и эмпатии у подростков, была выдвинута гипотеза о том, что эмпатическая забота будет положительно связана с избеганием конфликта, но этой связи обнаружено не было. Более того, была получена обратная связь децентрации и избегания конфликта. Авторы предполагают, что развитие эмпатии у подростков связано с переходом к более конструктивным и равноправным поведением в конфликтных ситуациях. Переход к конструктивным способам разрешения конфликтов оказался больше связан с децентрацией (ментализацией), чем с эмпатической заботой. Авторы связывают этот результат с тем, что родители некоторых подростков в большей степени склонны к поощрению собственной позиции подростков, поощряя их самостоятельность [Van Lissa et al., 2016]. Это еще раз заставляет нас предположить, что субъектная позиция может быть важным фактором развития способности к ментализации. По данным других авторов, развитая способность к эмпатии связана с просоциальным поведением [Hoffman, 2000] и успешным разрешением конфликтов [De Wied et al., 2007].

J. Dunn показал, что количество разговоров об эмоциональных состояниях в семье напрямую связано с более развитой способностью к распознаванию эмоциональных состояний других людей в дошкольном возрасте [Dunn et al., 1991]. J. Perner [1994] с соавторами предположили, что наличие и число старших сиблингов оказывает влияние на успешность решения задач на ложные убеждения (*false belief tasks*). Было обследовано 288 детей в возрасте 3–5 лет. Гипотеза о влиянии наличия старших сиблингов на развитие ментализации подтверждения не нашла. Однако было показано, что старшие сиблинги справляются с заданиями лучше, чем младшие [Perner et al., 1994].

Как уже было показано в разделе 4.2, теория привязанности Дж. Боулби обеспечивает концептуальную основу, важную для понимания индивидуальных различий в способности к мента-

лизации и связи этой способности с семейными и интерперсональными отношениями. В уже упомянутом нами фундаментальном исследовании Т.В. Cotler [2011] рассматривается соотношение стили привязанности и ментализации во взрослом возрасте. Показано, что ранний опыт взаимодействия ребенка и взрослого способствует формированию у первого способности к рефлексии и саморефлексии в дальнейшем, кроме того, этот опыт влияет на восприятие эмоций и навыки межличностного общения.

Согласно теории Дж. Боулби, для формирования надежной привязанности необходим баланс двух потребностей: в безопасности ребенка и в исследовании окружающего мира. В современных концепциях СП принято считать, что ментализация формируется благодаря процессу «отзеркаливания», когда осуществляющий уход за ребенком взрослый мимически и вербально повторяет эмоции ребенка [Cotler, 2011]. В таком взаимодействии ребенок начинает понимать свое состояние и состояние другого, постепенно овладевая саморегуляцией и развивая интерсубъективность. Степень, в которой человек ощущает связь себя и окружающих безопасной, влияет на развитие ментализации и проявляется во взрослом возрасте. Надежная привязанность способствует развитию доверительных близких отношений и эмпатии, ненадежная — сопряжена с нарушениями в интерперсональной сфере и более низкой способностью к эмпатии и ментализации.

Отношения привязанности, ментализации и эмпатии могут быть рассмотрены через призму «рабочей модели», которая, как показали исследования, связана с развитием стратегий эмоционального регулирования. Ненадежный стиль привязанности связан с негативными представлениями о себе и других, которые мешают человеку справляться с собственными отрицательными эмоциями и конструктивно реагировать на чужие (см. также подробнее раздел 4.2).

Развивая теорию привязанности Дж. Боулби применительно к исследованиям СП, П. Фонаги подчеркивает, что ментализация является критерием безопасной привязанности, а последняя может косвенно оцениваться по способности человека думать о мыслях, чувствах и состоянии других. В предшествующем разделе 4.2 приведены результаты оригинального иссле-

дования детей-сирот и детей из семей, подтверждающие предположения и данные зарубежных авторов [Fonagy et al., 1991].

В монографии Е. Meins [1997] рассматривается связь надежной привязанности в раннем детстве с различными аспектами когнитивного развития детей на протяжении дошкольного возраста. Книга представляет собой попытку построить «мост» между доменами социального и когнитивного развития. В первых двух главах Е. Meins описывает теорию привязанности Дж. Болуби и многочисленные исследования, которые эта теория стимулировала. В первой главе развивается представление об отношениях безопасной привязанности, как обеспечивающей детей чувством самоэффективности в их взаимодействии с окружающим миром. Следующие пять глав описывают лонгитюдное исследование выборки детей, у которых надежность привязанности оценивалась в младенческом возрасте. Между ними не было обнаружено различий в общих познавательных способностях, но в сферах интерперсональных отношений, устойчивости образа себя и других, овладения языком, символической игры, обучения матерью и развития ТоМ такие отличия были явными.

Е. Meins утверждает, что перечисленные обширные преимущества, которыми обладают дети с надежной привязанностью, лучше всего объясняются с точки зрения их большей самоэффективности и социальной гибкости, уходящих своими корнями в характер раннего взаимодействия матери и младенца. В обосновании этого важного вывода коренится основной вклад книги в проблемы воспитания и развития [Meins, 1997].

*Для данного исследования представляет собой особую важность попытка Е. Meins объяснить эти различия в опоре на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского. Она подчеркивает, что детско-родительские диады с надежной привязанностью имеют больше возможностей для **функционирования в зоне ближайшего развития**, тем самым создавая наилучшие условия для него по самым разным направлениям. Она предполагает также, что «*mother's mind-mindedness*» — склонность матери обращаться с ребенком как с личностью, обладающей разумом (психикой), является важным фактором, определяющим ее способность чутко определять эту зону в процессе взаимодействия с ребенком. В заключительной главе Е. Meins рассматривает, как подход Л.С. Выготского может дополнить и расширить существующие теории привязанности [Meins, 1997].*

### 4.3.2. Эмпирическое исследование способности к ментализации в подростковом возрасте

*А.Б. Холмогорова, Н.М. Евлашкина*

Способность к ментализации у младших и старших подростков-школьников, а также связь ментализации со стилем эмоциональных коммуникаций в семье и качеством социальной поддержки изучалась в двух возрастных группах — старшие и младшие подростки. Разделение подростков на 2 группы по возрастному принципу имело важное значение для данного исследования. В работах зарубежных и отечественных авторов подчеркивается, что одной из важных особенностей социальной ситуации развития является стремление подростка найти свое место среди сверстников (см. раздел 2.4). Причем, отсутствие такой возможности может приводить к социальной дезадаптации и правонарушениям [Божович, 2008].

Если у младших школьников значимой фигурой является взрослый (учитель и родитель), то в младшем подростковом возрасте начинают приобретать все большее значение оценки сверстников. Подросток максимально подвержен влиянию группы сверстников, ее ценностей; он боится утратить популярность среди сверстников. У старших подростков поиск идентичности и интеграции в социальную группу сверстников становится еще более важной задачей и условием социальной адаптации и эмоционального благополучия. Таким образом, происходят еще большие изменения в социальных контактах старших подростков: значимость авторитета родителей уходит на второй план, а на первый выступают более широкие социальные связи.

**Цель исследования** заключалась в диагностике способности к ментализации у подростков разного возраста и выявлении ее связей с различными социодемографическими (пол, возраст) и психологическими факторами (семейные и интерперсональные).

*Были сформулированы следующие задачи:*

- Выявление возрастной динамики способности к ментализации в старшем и младшем подростковом возрасте, а также зависимости способности к ментализации от пола подростка;

- Выявление связей между семейным стилем эмоциональных коммуникаций, качеством интерперсональных отношений и способностями к ментализации у старших и младших подростков.

*Были сформулированы следующие гипотезы:*

- С возрастом у подростков улучшаются показатели способности к ментализации;
- У младших подростков показатели ментализации более тесно связаны с показателями стиля семейных эмоциональных коммуникаций, а у старших отмечается большая зависимость от социальной интеграции и социальной поддержки в более широком социальном пространстве.

#### ***Характеристика обследованных групп***

Было обследовано две группы учащихся разного возраста, обучающихся в одной общеобразовательной школе.

1) Группа младших подростков состояла из 56 учеников 4–6 классов массовой общеобразовательной школы в возрасте 11–12 лет (среднее 11,5 лет), среди которых 32 мальчика и 34 девочки. Больше половины выборки младших подростков воспитываются двумя родителями (биологические отец и мать или биологический родитель и его супруг (супруга), оформивший опеку и принимающий активное участие в воспитании ребенка). 39 % подростков в выборке воспитываются одним родителем. Все семьи можно условно назвать социально-благополучными: родители уделяют достаточное внимание воспитанию и обучению ребенка, интересуются его школьной и внешкольной жизнью, являются авторитетными и значимыми взрослыми для подростка.

2) Группа старших подростков состояла из учащихся 9–10 классов массовой общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранных языков, 49 человек (23 — девушки, 26 — юноши) в возрасте 15–16 лет (среднее — 15,5 лет). Все семьи можно условно назвать социально-благополучными: родители уделяют достаточное внимание воспитанию и обучению ребенка, интересуются его школьной и внешкольной жизнью, являются авторитетными и значимыми взрослыми для подростка.

***Краткая характеристика методик исследования  
(подробное описание см. в разделе 2.5)***

Были использованы методики, объединенные в следующие блоки.

*Методики исследования способности к ментализации*

- **Тест «Глаза»** — Чтение психического состояния по глазам — The Reading the Mind In the Eyes — RMET [Baron-Cohen et al., 2001]. В исследовании подростков была использована версия, которая включает 28 карточек.
- **Методика «Определение понятий для другого»** [Холмогорова, 1983].

*Методики исследования семейных и интeрперсональных факторов СП*

- **Семейные эмоциональные коммуникации — СЭК** [Холмогорова, Воликова, 2006, 2007; Холмогорова, Воликова, Сорокова, 2016].
- **Опросник воспринимаемой социальной поддержки** Зоммера, Фюдрика (SOZU-22) [Sommer, Fydrick, 1989, адаптация Холмогорова с соавт., 2003].

**Половозрастные аспекты  
способности к ментализации  
в младшем и старшем подростковом возрастах**

По результатам анализа было выявлено статистически значимое отличие между испытуемыми разных возрастных групп. Как видно из табл. 4.17, старшие подростки показали более высокие результаты, в отличие от младших подростков, что говорит о положительной динамике способности к ментализации по мере взросления в подростковом возрасте. Это касается как эксплицитной (методика «Определение понятий для другого»), так и имплицитной ментализации (тест «Глаза»). Имплицитная ментализация (или операциональный компонент СП в комплексной модели СП, описанной в разделе 2.5) направлена на быструю, симультанную оценку психического состояния другого на базе уже готового набора слов для определения психического состояния и не предполагает развернутого осознанного процесса рефлексии и самостоятельных вербальных формулировок. Методика «Определение понятий для другого» тестирует

эксплицитную ментализацию (рефлексивный компонент комплексной модели социального познания), стимулируя испытуемого развернуть процесс поиска признаков понятия, которые будут наиболее информативными для другого человека, и сформулировать их самостоятельно. Этот поиск предполагает умение гибко менять свою позицию осведомленного на позицию неосведомленного человека и выработать наиболее адекватный способ трансляции ему необходимой для решения задачи информации.

Таблица 4.17. Показатели способности к ментализации у старших и младших подростков (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого»)

Группа	Младшие подростки (N=56)	Старшие подростки (N=49)	Уровень значимости $p$ (критерий Манна-Уитни)
	М (SD)	М (SD)	
Суммарный балл по тесту «Глаза»	18,9 (3,1)	20,2 (4)	,025*
Суммарный балл по методике «Определение понятий для другого»	20,99 (3,72)	23,03 (3,17)	,007**

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

\*\* — различия значимы,  $p < 0,01$ .

Проводился также корреляционный анализ показателей имплицитной и эксплицитной ментализации. По результатам корреляционного анализа было выявлено, что в выборке младших подростков существует статистически значимая связь на уровне тенденции между общим баллом по тесту «Глаза» и средним баллом по методике «Определение понятий для другого» ( $p < 0,1$ ). Связь является прямой, что может косвенно указывать на синхронность развития операционного и рефлексивного компонентов в младшем подростковом возрасте. По результатам корреляционного анализа данных в выборке старших подростков, напротив, была выявлена статистически значимая обратная связь между общим баллом по тесту «Глаза» и суммарным баллом по методике «Определение понятий для другого» ( $p < 0,05$ ). Как и следовало ожидать при этом, по результатам корреляционного анализа в объединенной выборке подростков связи между показателями теста «Глаза» и методики «Определение понятий для другого» выявлено не было.

Полученные результаты оказались неожиданными и, на наш взгляд, требуют интерпретации с точки зрения особенностей социальной ситуации развития старших и младших подростков. Обе группы подростков учились в одной школе и воспитывались в социально-благополучных семьях, поэтому мы можем предположить, что выявленные тенденции в какой-то мере отражают специфику возрастного периода и связанную с ним специфику социальной ситуации развития. Возможно, высокий уровень имплицитной ментализации дает подросткам важный ресурс для интеграции в среду сверстников, в то время как ее низкий уровень заставляет их в старшем подростковом возрасте, когда происходит сепарация от семьи и отношения со сверстниками приобретают особо важную роль в их жизни, компенсировать недостаток автоматизированных, усвоенных навыков ментализации осознанным рефлексивным контролем. Однако эта гипотеза требует дальнейших исследований и доказательств.

Отдельно был проведен сравнительный анализ способности к ментализации (операционального и рефлексивного компонентов СП) у мальчиков и девочек в двух возрастных группах (см. табл. 4.18).

По результатам сравнительного анализа не было выявлено статистически значимых различий ни в старшей, ни в младшей подростковой группе, поэтому можно предположить, что процесс ментализации (как имплицитной, так и эксплицитной) не зависит от половой принадлежности, как в группе младших, так

Таблица 4.18. Показатели способности к ментализации у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста и старшего подросткового возраста (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого»)

Группы	Младшие подростки (11–12 лет) (N=56)		Старшие подростки (15–16 лет) (N=49)	
	Мальчики (N=32)	Девочки (N=24)	Мальчики (N=26)	Девочки (N=23)
	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Суммарный балл по тесту «Глаза»	18,5 (3,08)	19,5 (3,06)	19,85 (4,84)	20,70 (2,80)
Суммарный балл по методике «Определение понятий для другого»	20,5 (3,51)	21,7 (3,95)	23,04 (2,95)	23,02 (3,47)

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

и в группе старших подростков. О независимости способности к ментализации от половой принадлежности в подростковом возрасте свидетельствуют и данные объединенной выборки подростков (см. табл. 4.19).

Таблица 4.19. Показатели способности к ментализации у юношей и девушек в объединенной группе подростков (тест «Глаза», методика Определение понятий для другого)

Группы Параметры	Юноши (11–16 лет) (N=58)	Девушки (11–16 лет) (N=47)	Уровень значимости $p$ (критерий Манна-Уитни)
	M (SD)	M (SD)	
Суммарный балл по тесту «Глаза»	19,1 (3,99)	20,08 (2,97)	,445
Суммарный балл по методике «Определение понятий для другого»	21,6 (3,49)	22,35 (3,74)	,325

M (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

### Семейные и интерперсональные факторы способности к ментализации у младших и старших подростков

В табл. 4.20 представлены значения корреляций показателей СП с показателями семейного и интерперсонального взаимодействия младших подростков. В результате корреляционного анализа было выявлено, что в выборке младших подростков существует прямая статистически значимая связь между общим баллом по тесту «Глаза» и общим баллом по методике «Опросник воспринимаемой социальной поддержки», в том числе с его подшкалой Социальная интеграция, а также обратная связь между общим баллом по тесту «Глаза» и общим баллом опросника «Семейные эмоциональные коммуникации», а также тремя его подшкалами: Элиминирование эмоций, Фиксация на негативных переживаниях и Семейный перфекционизм. Таким образом, чем выше уровень социальной поддержки в целом и социальной интеграции подростка в сообщество, тем выше его способность к имплицитной ментализации, т.е. симультанной переработке социальной информации (операциональный компонент СП). И наоборот, чем выше уровень коммуникативных дисфункций в семье в виде запрета на открытое вы-

ражение чувств, фиксации на негативных переживаниях и завышенных требований к подростку, тем ниже его способность к имплицитной ментализации или определению психического состояния другого человека по мимике (операциональный аспект СП).

Как видно из табл. 4.20, в группе младших подростков практически не удалось выявить значимых связей между показателем способности к смене позиции с одной стороны, и показателями методик «Семейные эмоциональные коммуникации» и «Опросник воспринимаемой социальной поддержки» — с другой. Несколько неожиданно по результатам корреляционного анализа была зафиксирована лишь на уровне тенденции к статистической значимости прямая связь между суммарным баллом методики «Определение понятий для другого» и шкалами Родительской критики и Внешнего благополучия (опросник «Семейные эмоциональные коммуникации»).

Таблица 4.20. Связь показателей уровня социальной поддержки и дисфункционального стиля коммуникаций в семье («Опросник воспринимаемой социальной поддержки», опросник «Семейные эмоциональные коммуникации») с показателями ментализации у младших подростков (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого») (N=56)

Параметры	Тест «Глаза»	Определение понятий для другого
Эмоциональная поддержка	0,186	-0,08
Инструментальная поддержка	0,034	-0,12
Социальная интеграция	<b>0,316*</b>	0,00
Удовлетворенность поддержкой	0,093	0,16
Общий балл	<b>0,268*</b>	-0,06
Критика	0,164	<b>0,259<sup>†</sup></b>
Индукцирование тревоги	-0,213	-0,173
Элиминирование эмоций	<b>-,326*</b>	0,055
Фиксация на негативных переживаниях	<b>-,316*</b>	-0,015
Внешнее благополучие	0,164	<b>0,259<sup>†</sup></b>
Сверхвключенность	-0,213	-0,173
Семейный перфекционизм	<b>-,326*</b>	0,055
Общий балл	<b>-,316*</b>	-0,015

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

\*\* —  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

† —  $p < 0,1$  (связь статистически значима на уровне тенденции).

Проанализированные выше данные, отраженные в табл. 4.20, позволяют предположить, что существуют различия между механизмами и факторами формирования операционального компонента СП, который тестирует методика «Глаза», и рефлексивного компонента, который тестирует методика «Определение понятий для другого»: семейные дисфункции мешают развитию операционального компонента, но некоторые из них — критика и важность внешнего благополучия — положительно связаны с развитием рефлексивного компонента СП у младших подростков.

Если имплицитная ментализация развивается с самого раннего возраста во многом спонтанно и существенно зависит от общей эмоциональной атмосферы в семье и внимания к эмоциям в семейных отношениях, то эксплицитная ментализация в значительно большей степени предполагает развитый вербальный интеллект и самоконтроль. Возможно, что начало сепарационных конфликтов обостряет критику со стороны родителей с одной стороны, а с другой — сопровождается ростом рефлексии, поиском собственной позиции через сопоставление ее с другими позициями, вплоть до противопоставления ее позиции взрослых. Шкала Внешнее благополучие опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» отражает трансляцию семейной ценности хорошо выглядеть в глазах людей и скрывать от них свои проблемы, но, с другой стороны, стимулирует их учитывать взгляд других людей. Это позволяет в определенной степени объяснить выявленные разнонаправленные корреляции.

Из следующей таблицы (табл. 4.21) видно, что в группе старших подростков становятся статистически значимыми выявленные в выборке младших подростков противоположно направленные тенденции показателей корреляций эксплицитной и имплицитной ментализации со шкалой Родительская критика. Кроме того, добавились новые значимые и также противоположно направленные для этих двух показателей СП связи с показателями Опросника воспринимаемой социальной поддержки.

При этом, как видно из табл. 4.21, также как и в группе младших подростков, у старших выявлена прямая статистически значимая связь между общим баллом по тесту «Глаза» и общим баллом опросника «Социальная поддержка», а также его под-

Таблица 4.21. Связь показателей уровня социальной поддержки и дисфункционального стиля коммуникаций в семье («Опросник воспринимаемой социальной поддержки», методика «Семейные эмоциональные коммуникации») с показателями ментализации у старших подростков (тест «Глаза», методика «Определение понятий для другого») (N=49)

Параметры	Тест «Глаза»	Определение понятий для другого
Эмоциональная поддержка	<b>0,35*</b>	<b>-0,24<sup>t</sup></b>
Инструментальная поддержка	0,15	-0,12
Социальная интеграция	<b>0,29*</b>	<b>-,293*</b>
Удовлетворенность поддержкой	0,03	0,23
Общий балл	<b>0,35*</b>	-0,23
Критика	<b>-0,27<sup>t</sup></b>	<b>,288*</b>
Индукция тревоги	0,087	-0,105
Элиминирование эмоций	<b>-,402*</b>	0,195
Фиксация на негативных переживаниях	0,083	-0,138
Внешнее благополучие	0,15	0,177
Сверхвключенность	0,012	0,109
Семейный перфекционизм	0,05	-0,145
Общий балл	-0,102	0,146

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

<sup>t</sup> —  $p < 0,1$  (связь статистически значима на уровне тенденции).

шкалами Эмоциональная поддержка и Социальная интеграция. Эти связи подтверждают роль социальной интеграции и эмоциональных связей с более широким социальным окружением (особенно со сверстниками) для развития способности к имплицитной ментализации у подростков, независимо от их возраста.

Логично выглядит, повторяет и даже усиливает уже выявленную у младших подростков закономерность значимая обратная связь между показателем теста «Глаза» и шкалой Элиминирование эмоций (связь из умеренной у младших становится более сильной в выборке старших). Нам представляется этот результат особенно важным, так как он указывает на тесную связь между установками по отношению к эмоциям в семье и способностью к имплицитной ментализации — считыванию информации о психологическом состоянии другого человека. Шкала Родительская критика на уровне тенденции также отрицательно коррелирует с успешностью выполнения теста «Глаза».

Таким образом, способность старшего подростка понимать по мимике психологическое состояние другого человека выше, если в его семье нет запрета на открытое выражение чувств, и уровень критики со стороны родителей в его адрес не слишком высок, при этом ему удалось успешно интегрироваться в социальный круг людей, с которыми он себя идентифицирует, и получает от них эмоциональную поддержку.

Прямо противоположные тенденции выявляются в направленности корреляционных связей методики «Определение понятий для другого»: не очень высокие, но значимые и прямые корреляции получены между точностью определения понятий для другого и уровнем критики со стороны родителей, и обратные связи между показателями эксплицитной ментализации и социальной поддержки (шкалами Эмоциональная поддержка на уровне тенденции и Социальная интеграция на уровне значимости  $p < 0,05$ ).

Анализируя полученные результаты по двум выборкам можно заметить, что у младших подростков в развитии операционального компонента СП (тест «Глаза») большее значение играет его взаимодействие с семьей и родителями, а у старших подростков — прежде всего с его значимым социальным окружением (группами сверстников). Это полностью соответствует особенностям социальной ситуации развития у двух групп подростков: если младшие еще тесно связаны с семьей, и коммуникации с родителями, установки по отношениям к эмоциям в семье во многом определяют развитие СП, то у старших показатели операционального аспекта СП во многом связаны с тем, насколько им удалось решить главную задачу возраста — интегрироваться в группу сверстников, взаимодействовать с людьми и быть способными получать поддержку от них. Впрочем, поскольку речь идет не о причинных, а о корреляционных связях, то можно сказать и наоборот — то, насколько развиты автоматизированные навыки понимания психологических состояний другого, определяет их возможности интеграции и получения социальной поддержки от людей. Видимо, связи здесь не механические по типу «причина-следствие», а сложные, реципрокные: чем лучше развиты упомянутые навыки, тем легче подростку интегрироваться в социальную среду, чем лучше они интегрированы в среду, тем успешнее происходит процесс дальнейшего совершенствования навыков СП.

Несколько сложнее понять характер связей семейных и более широких социальных коммуникаций с рефлексивным компонентом СП (методика «Определение понятий для другого»). Можно предположить, что подростки, чувствительные к критике, конфликтующие с родителями и особенно остро переживающие кризис подросткового возраста, испытывающие глубокие проблемы с поисками идентичности и своего социального круга, в большей степени задумываются о позиции других людей и соотносят разные позиции в поисках собственной. Однако это только предположение, которое нуждается в проверке в процессе дальнейших исследований и расширении выборки подростков.

#### **4.3.3. Эмпирическое исследование способности к ментализации и эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах**

*Е.Н. Клименкова, А.Б. Холмогорова*

**Основная цель** исследования заключалась в сравнении способности к ментализации и эмпатии у старших подростков (учащихся общеобразовательной школы и колледжа) и у испытуемых юношеского возраста (студентов разных ВУЗов), а также изучения семейных (семейный коммуникативный стиль), интерперсональных (тип привязанности) и личностных (позиция по отношению к учебной деятельности) факторов эмпатии и ментализации. Дополнительно исследовалась связь негативной социальной мотивации (компоненты социальной тревожности, социальная ангедония) и способности к ментализации и эмпатии.

Центральными психологическими новообразованиями юношеского возраста являются профессиональное самоопределение и мировоззрение [Божович, 2008]. Общение со сверстниками удовлетворяет не только потребность в аффилиации (принадлежности, общности, включенности в группу), но и потребность в обособлении. Формируется феномен неприкосновенности своего личного пространства. Наряду с развитием приятельских отношений со сверстниками в этом возрасте особую ценность приобретает понятие дружбы [Кон, 1989]. Согласно Э. Эриксону, в этом возрасте формируется идентичность, чув-

ство индивидуальной самоидентификации, преемственности и единства, что может сопровождаться кризисами и конфликтами с окружающими [Хьюэлл с соавт., 2003].

*Были сформулированы следующие задачи:*

- Определить уровень развития ментализации и различных компонентов эмпатии у старших подростков и в студенческой выборке в зависимости от возраста, пола, формы обучения и доминирующей позиции в учебной деятельности;
- Соотнести показатели развития ментализации и эмпатии, измеренные на основе самооценочных и объективных методов у старших подростков и в юношеском возрасте;
- Исследовать связь между показателями развития различных компонентов эмпатии и дисфункциональными семейными эмоциональными коммуникациями в выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста;
- Исследовать связь между показателями развития ментализации и различных компонентов эмпатии с особенностями социальной мотивации в выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста;
- Изучить связь между типом и характером взаимодействия с другими людьми (способностью устанавливать отношения привязанности) и показателями эмпатии и ментализации.

*Были сформулированы следующие гипотезы:*

- Уровень развития ментализации и различных компонентов эмпатии у старших подростков и студентов зависит от пола, возраста, специфики обучения и типа позиции в учебной деятельности;
- У подростков и в юношеском возрасте показатели ментализации и развития отдельных компонентов эмпатической способности, измеренные на основе самооценочных и объективных методов, отличаются;
- Дисфункциональные семейные эмоциональные коммуникации по-разному связаны с показателями развития различных компонентов эмпатии у старших подростков и испытуемых юношеского возраста;
- Существует обратная связь между показателями развития различных компонентов эмпатии и показателями негативной социальной мотивации (социальная тревожность и анге-

дония) как в выборке старших подростков, так и в испытываемых юношеского возраста;

- Разный характер интерперсональных отношений (тип установления отношений привязанности с окружающими людьми) в подростковом и юношеском возрастах связан с разными показателями социальной мотивации, ментализации и эмпатии.

### ***Характеристика обследованных групп***

Всего в процессе исследования было обследовано четыре группы учащихся разного возраста и из различных учебных заведений.

- Группа старших подростков состояла из учащихся 9–10 классов массовой общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранных языков, 49 человек (23 — девушки, 26 — юноши) в возрасте 15–16 лет (среднее — 15,5 лет). Все семьи можно условно назвать социально-благополучными: родители уделяют достаточное внимание воспитанию и обучению ребенка, интересуются его школьной и внешкольной жизнью, являются авторитетными и значимыми взрослыми для подростка.
- Учащиеся первого курса политехнического колледжа, 30 человек (7 — девушки, 23 — юноши) в возрасте 15–18 лет (среднее — 16 лет). Все испытуемые поступили в колледж на базе 9 классов, имея среднюю успеваемость по всем предметам и низкую учебную мотивацию. Девушки обучаются по профессии «Бухгалтерский учет» очно, на договорной основе. Юноши — по профессии «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» очно, на бюджетной основе. Многие подростки воспитываются в неполных семьях (развод родителей, смерть одного из родителей, одинокие родители), родители некоторых учащихся в силу сложившейся трудной жизненной ситуации (материальное положение семьи) не могут уделять воспитанию должное внимание.
- Студенты второго курса вуза, обучающиеся по профессии «Клинический психолог», 33 человека (26 — девушки, 7 — юноши) в возрасте 18–21 год (среднее — 19 лет). Сведения о семье и успеваемости не собирались.
- Студенты второго курса ВУЗа, обучающиеся по профессии «Преподаватель начальных классов», 58 человек (56 — де-

вушки, 2 — юноши) в возрасте 18–22 лет (среднее — 19,5 лет). Сведения о семье и успеваемости не собирались.

***Краткая характеристика методик исследования  
(подробное описание см. в разделе 2.5)***

Были использованы методики, объединенные в четыре блока.

*Методики исследования способности к ментализации и эмпатии*

- **Методика Определение понятий для другого** [Холмогорова, 1983].
- **Опросник Индекс межличностной реактивности** (Interpersonal Reactivity Index — IRI), разработанный М. Davis [1983], адаптированный Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской [2013].

*Методики исследования семейных и интперсональных факторов СП*

- **Семейные эмоциональные коммуникации — СЭК** [Холмогорова, Воликова, 2006, 2007; Холмогорова, Воликова, Сорокова, 2016].
- **Тест привязанности** Хезена-Шейвера [«Hazan-Shaver forced-choice attachment paragraphs», Hazan, Shaver, 1987; адаптация и апробация А.Б. Холмогоровой, 2011].

*Методики исследования индивидуально-личностных факторов*

- **Методика Субъектная позиция** [Зарецкий, 2014] (нами использовалась только опросниковая часть), состоит из 12 вопросов, предназначена для определения ведущего типа учебной мотивации — объектная (учащийся выполняет требования преподавателя, но собственной инициативны не проявляет, он «объект» в который «вкладывают» знания), субъектная (учащийся проявляет собственную активность, стремится находить собственные способы выполнения учебных заданий, получает удовольствие от учебной деятельности), негативная (отрицание ценности обучения).

*Методики исследования социальной мотивации*

- **Краткая шкала страха негативной социальной оценки** — Brief Fear of Negative Evaluation scale — BFNE [Leary, 1983; в процессе апробации в русскоязычной выборке].

- **Шкала социального избегания и дистресса** — Social avoidance and distress scale — SADS [Watson, Friend, 1969; адаптация В.В. Красновой, А.Б. Холмогоровой, 2011].
- **Шкала социальной ангедонии** — Revised social anhedonia scale — RSAS [Eckblad, et al, 1982; адаптация О.В. Рычковой, А.Б. Холмогоровой, 2013], предназначенная для оценки степени снижения потребности в получении удовольствия от общения с другими людьми, от эмоционального контакта, выполнения совместной деятельности, состоит из 40 пунктов.

### Способность к эмпатии у старших подростков и студентов из разных учебных заведений: половозрастные аспекты, связь с показателями ментализации и позицией в учебной деятельности

Ниже приведены результаты сравнения показателей эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в зависимости от возраста и пола. Для того чтобы результаты могли считаться достоверными, группы сравнения по возрасту были уравнены по половому составу, так как из литературы следует, что показатели эмпатии выше у лиц женского пола, а группы сравнения по полу были уравнены по возрасту, чтобы устранить влияние этого фактора.

Таблица 4.22. Показатели способности к эмпатии у старших подростков и молодежи в зависимости от пола и возраста (опросник «Индекс межличностной реактивности»)

Группы	Различия по возрасту		Различия по полу	
	Старший подростковый возраст (N=49)	Юношеский возраст (N=69)	Юноши (N=57)	Девушки (N=61)
Параметры	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Фантазия	<b>16,16*</b> (5,15)	<b>18,74*</b> (5,75)	<b>16,23**</b> (4,95)	<b>19,02**</b> (5,93)
Эмпатический дистресс	11,59 (3,79)	12,72 (5,16)	<b>10,91**</b> (4,40)	<b>13,51**</b> (4,57)
Эмпатическая забота	<b>14,35***</b> (4,09)	<b>17,57***</b> (4,29)	<b>15,50*</b> (3,83)	<b>16,90*</b> (4,96)
Децентрация	<b>12,90***</b> (3,11)	<b>16,46***</b> (5,01)	15,07 (4,30)	14,90 (5,00)

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

\*\* — различия значимы,  $p < 0,01$ .

\*\*\* — различия значимы,  $p < 0,001$ .

Из табл. 4.22 видно, что выраженность трех компонентов эмпатии различается в разных возрастных группах: показатели по шкалам Фантазия, Эмпатическая забота и Децентрация выше у испытуемых юношеского возраста. Уровень эмпатического дистресса в подгруппе юношеского возраста также несколько выше, чем в подростковой подгруппе, однако статистической значимости эта разница не достигает.

В этой же таблице приведены результаты сравнения способности к эмпатии у юношей и девушек. Из таблицы видно, что выраженность трех компонентов эмпатии различается у юношей и у девушек: у девушек значимо выше показатели по шкалам Фантазия, Эмпатический дистресс и Эмпатическая забота. Только один компонент эмпатии — способность к децентрации — у юношей и у девушек развит примерно одинаково (напомним, что это данные самооценки испытуемых).

Далее мы проверили, насколько в зависимости от возраста различается способность к ментализации, измеренная на основе объективного теста (методика «Определение понятий для другого»), а не самооценочной методики. Результаты сравнения представлены в таблице ниже (табл. 4.23).

Таблица 4.23. Показатели способности к ментализации у старших подростков и молодежи в зависимости от пола и возраста (методика «Определение понятий для другого»)

Группы	Различия по возрасту		Различия по полу	
	Старший подростковый возраст (N=79)	Юношеский возраст (N=89)	Юноши (N=90)	Девушки (N=134)
Параметры	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Определение понятий	21,54 (3,92)	21,70 (4,87)	<b>20,81*</b> (4,30)	<b>21,91*</b> (4,21)

M (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

Из табл. 4.23 видно, что с возрастом не происходит статистически значимого повышения показателей способности к смене позиции. Такие результаты подтверждают данные об активном развитии способности к ментализации уже в подростковом возрасте, полученные N.C. Vetter и ее соавторами, а также согласуются с результатами нейровизуальных исследований [Sebastian, 2015; Vetter et al., 2014].

В этой же таблице представлены результаты сравнения способности к ментализации по полу: девушки значительно лучше выполняют эту методику, проявляя более развитую способность к смене позиции. Если сравнить эти данные с результатами сравнения юношей и девушек по шкале децентрация (см. выше табл. 4.22), то там мы не зафиксировали каких-либо преимуществ у девушек в развитии этой способности. Однако, помимо того что в шкале эмпатии М. Дэвиса речь идет о самооценке способности к смене позиции, важное отличие выявляется при анализе содержания вопросов шкалы Децентрация — помимо так называемых «когнитивных» вопросов там есть вопросы, касающиеся способности представить и понять эмоциональное состояние другого человека, что не тестирует методика «Определение понятий для другого». Поэтому расхождение в показателях способности к децентрации в тесте Дэвиса и методике «Определения понятий для другого» ожидаемы.

Далее мы рассмотрели связь между экспериментально полученным показателем способности к смене позиции у старших подростков и студентов с самооценкой способности к децентрации по шкале эмпатии Дэвиса (см. табл. 4.24).

Результаты корреляционного анализа отражены в таблице 4.24. Из таблицы видно, что у старших подростков и у испытуемых юношеского возраста точность Определения понятий для другого обратно связана со шкалой децентрации. Получен-

Таблица 4.24. Связь показателей самооценочного опросника эмпатии (опросник «Индекс межличностной реактивности») с показателем ментализации (методика «Определения понятий для другого») у старших подростков, студентов вузов и в объединенной выборке (N=160)

Параметры	Фантазия	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация
Определение понятий (старшие подростки)	,102	,129	-,025	-,340**
Определение понятий (студенты вузов)	,178	,090	,006	,249*
Определение понятий (объединенная выборка)	,175*	,133	,061	,041

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции r-Spearman).

\*\* —  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции r-Spearman).

ные данные парадоксальны и требуют дополнительной интерпретации. Они свидетельствуют о том, что испытуемые или не могут объективно оценить себя сами по этому параметру, или их эмпатическая децентрация опережает (по крайней мере, по результатам самооценки) способность к «холодной», когнитивной смене позиции. В молодежной выборке эта связь оказалась положительной — т.е. и способность к эмпатической децентрации, и способность к «холодной» децентрации положительно связаны друг с другом, независимо от способа их тестирования. В объединенной выборке старших подростков и студентов корреляция эмпатической и «холодной» децентрации, как и следовало ожидать, утрачивает статистическую значимость. Зато появляется новая связь — между способностью к смене позиции по методике «Определение понятий для другого» и шкалой Фантазия. Уровень связи ниже среднего, но значимый. Таким образом, на объединенной (расширенной) выборке, проступает зависимость между самооценкой способности представлять себя на месте других людей — персонажей фильмов и книг — и реальной способностью объяснить что-либо другому человеку, учитывая особенности его осведомленности, т.е. быть в диалоге с ним.

Мы сравнили также показатели эмпатии по Дэвису и способности к смене позиции по методике «Определение понятий для другого» у подростков и студентов вузов, в зависимости от специфики их образовательных учреждений. Результаты приведены в табл. 4.25, и они проливают некоторый свет на разнонаправленные связи этих же показателей у подростков и молодежи, представленные в предшествующей таблице.

Из табл. 4.25 видно, что показатель децентрации и точность выполнения методики «Определение понятий для другого» значимо различаются у подростков и молодежи, обучающихся в разных учебных заведениях. У учащихся колледжа значимо выше уровень децентрации по опроснику «Индекс межличностной реактивности», то есть, они оценивают себя как более способных к восприятию, пониманию и учету точки зрения и чувств другого человека, чем школьники, но при этом у них низкие показатели по объективно измеренной способности к эксплицитной ментализации. Вместе с тем, на практике школьники демонстрируют значимо более эффективную смену позиции и направленность на другого человека, хотя ниже оценивают свою способность к эмпатической децентрации.

Таблица 4.25. Показатели способности к эмпатии и ментализации у подростков и молодежи из разных учебных заведений (опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого»)

Параметры	Старшие подростки из разных учебных заведений		Студенты из разных учебных заведений	
	Учащиеся колледжа (N=30)	Учащиеся школы (N=33)	Студенты-психологи (N=33)	Студенты-педагоги (N=58)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Фантазия	14,33 (4,10)	15,70 (4,63)	20,27(5,51)	18,48 (6,38)
Эмпатический дистресс	11,20 (4,69)	11,09 (3,46)	<b>12,21*</b> (3,96)	<b>14,33*</b> (4,92)
Эмпатическая забота	15,77 (3,65)	14,24 (3,78)	17,85(4,30)	19,34 (4,02)
Децентрация	<b>15,63*</b> (3,39)	<b>12,45*</b> (2,89)	16,64(5,52)	15,90 (4,73)
Определение понятий для другого	<b>19,12*</b> (3,85)	<b>22,73*</b> (3,10)	<b>23,09*</b> (3,91)	<b>20,88*</b> (5,22)

M (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

\* — различия значимы,  $p < 0,05$ .

Из этой же таблицы видно, что студенты-психологи оценивают себя как более устойчивых и спокойных в трудных ситуациях, а студенты-педагоги отмечают у себя более высокий уровень дистресса в напряженном межличностном взаимодействии. Студенты-психологи демонстрируют также более развитую способность к учету позиции другого человека при выполнении экспериментального задания, что выражается в более высоком среднем балле по методике «Определение понятий для другого».

Ниже приведены результаты корреляционного анализа связей между показателями ментализации и эмпатии и доминирующей позицией в учебной деятельности в объединенной выборке всех учащихся, независимо от возраста, пола и учреждения образования (см. табл. 4.26).

Из таблицы видно, что доминирование объектной позиции (т.е. пассивность, несформированность собственной системы интересов и ценностей в учебном процессе) обратно связано с показателями шкал Фантазия и Децентрация, причем обе связи значимы на уровне  $p < 0,01$ . То есть учащиеся (независимо от пола, возраста и типа учебного заведения), занимающие преимущественно такую объектную позицию, наименее способны представлять себя на месте других людей, учитывать их чувства и взгляды. Наши данные свидетельствуют о том, что пассивная позиция в учебной деятельности сохраняется и в других сферах

Таблица 4.26. Связь позиции по отношению к учебной деятельности и способности к эмпатии и ментализации в объединенной выборке старших подростков и студентов (опросник «Субъектная позиция», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=98)

Параметры	Фантазия	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Определение понятий
Объектная позиция	-,288**	-,093	-,048	-,093	-,360**
Субъектная позиция	,061	-,114	,089	,313**	,098
Негативная позиция	,056	,184	-,050	-,015	-,009

\*\* –  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)

жизни, включая интерперсональные отношения, т.е. учащихся с этой позицией отличает меньшая способность к конструктивному диалогу и пониманию других людей.

Выраженность субъектной позиции прямо связана с показателем шкалы Децентрация ( $p < 0,01$ ), но при этом не связана с другими показателями эмпатии, включая эмпатическую заботу. Под субъектной позицией мы понимаем большую активность учащегося, сформированность собственной идентичности в форме интересов, зрелость его мотивационно-ценностной сферы. Люди с субъектной позицией по отношению к учебной деятельности оценивают самих себя как способных лучше понимать и учитывать точку зрения и опыт другого человека, однако как более сочувствующих и симпатизирующих другим людям они себя не оценивают. Также не выявлено связи с показателем экспериментальной методики на смену позиции (методика «Определение понятий для другого»).

Наконец, негативная позиция, связанная с отрицательным отношением к учебному процессу и отсутствием заинтересованности в нем, не дала никаких значимых связей с показателями эмпатии, хотя наиболее высокие значения корреляции отмечаются по шкале дистресса (склонность испытывать сильный дискомфорт при восприятии переживаний других людей). Это можно расценивать как косвенное свидетельство их трудностей в контактах, однако для подтверждения этой гипотезы нужны дополнительные исследования.

Таким образом, выявленные закономерности свидетельствуют о наличии связей между позицией в учебной деятельности,

которая, на наш взгляд, косвенно отражает уровень сформированности идентичности подростка или молодого человека и рядом показателей эмпатии.

### Способность к эмпатии и ментализации у старших подростков и студентов вузов и ее связь семейными коммуникациями

Из табл. 4.27 ниже видно, что существует связь между некоторыми показателями семейного неблагополучия и уровнем развития эмпатии в старшем подростковом возрасте.

Как видно из табл. 4.27, показатель шкалы Родительская критика прямо связан с эмпатическим дистрессом, а шкалы Элиминирование эмоций обратно связан с эмпатической заботой

Таблица 4.27. Связь стиля семейных эмоциональных коммуникации и показателей эмпатии у старших подростков из школы и из колледжа (опросник «Семейные эмоциональные коммуникации», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=79)

Параметры	Фантазия	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Определение понятий
Критика	,144	,325**	,045	-,162	,291**
Индукцирование тревоги	,115	-,030	,095	,151	-,186
Элиминирование эмоций	-,141	,005	-,200*	-,111	,147
Внешнее благополучие	,021	,110	-,117	-,040	,083
Фиксация на негативных переживаниях	-,032	-,163	,079	,079	-,233*
Семейный перфекционизм	-,096	-,102	,176	,147	-,239*
Сверхвключенность	,089	,090	-,032	-,060	,130
Общий балл СЭК	,086	,101	,052	-,012	,057

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

\*\* —  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

t —  $p < 0,1$  корреляция значима на уровне тенденции (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

(на уровне тенденции). Таким образом, можно говорить о том, что подростки, в семьях которых родители часто критикуют, ругают, наказывают за ошибки, а также не обсуждают ментальные состояния друг друга (особенно негативные эмоции и проблемы), отмечают у себя более сильный эмпатический дистресс, а также меньший уровень эмпатической заботы. Это означает, что подростки из таких семей в меньшей степени испытывают чувство симпатии и сочувствия к несчастьям других, а также в меньшей степени способны действовать, руководствуясь социальными эмоциями, понятиями о совести и справедливости. В то же время, у таких подростков ярче проявляются чувства тревоги и дискомфорта в напряженном межличностном взаимодействии, что связано со сниженным контролем за собственными эмоциями.

Из этой же таблицы видно, что существует прямая связь показателя шкалы Родительская критика и точности определения понятий, т.е. подростки, родители которых воспринимаются ими как более критикующие, обладают более выраженной способностью к смене позиции. Такой неожиданный результат мы объясняем тем, что подростки, которые воспринимают своих родителей как более критичных, более активно сепарируются от них и чаще конфликтуют при отстаивании своего мнения и в поисках собственной идентичности, что может приводить к усиленному развитию рефлексии. Как было показано в исследовании С. J. Van Lissa [2014], подростки с высокими показателями ментализации не уклоняются от конфликтов с родителями, напротив, у них показатели ментализации обратно связаны с избеганием конфликтов, но при этом они способны решать их более конструктивно. Возможно, именно это объясняет упомянутую прямую связь. Вместе с тем, у подростков из семей, где выражены фиксированность родителей на негативных переживаниях, а также завышенные требования к ребенку, менее развита способность к ментализации (см. табл. 4.28).

Из таблицы видно, что у испытуемых юношеского возраста менее ярко выражены связи показателей эмпатии и ментализации с особенностями коммуникаций в семье по сравнению с подростками. Мы связываем это с тем, что, по сравнению с подростковым возрастом, в юношеском возрасте родительская семья не играет такой большой роли в психической жизни. Вместе с тем, на высоком уровне значимости показатель шкалы Эмпати-

Таблица 4.28. Связь стиля семейных эмоциональных коммуникаций и показателей эмпатии у юношей и девушек из вузов (опросник «Семейные эмоциональные коммуникации», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=81)

Параметры	Фантазия	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Определение понятий
Критика	,086	-,035	,064	,066	-,005
Индукцирование тревоги	,032	-,030	,111	-,027	<b>-,256*</b>
Элиминирование эмоций	-,088	,053	-,145	-,062	,147
Внешнее благополучие	-,095	-,124	-,126	-,017	,044
Фиксация на негативных переживаниях	-,167	-,032	,070	-,171	-,177
Семейный перфекционизм	-,123	<b>-,314**</b>	-,114	,030	<b>-,280*</b>
Сверхвключенность	-,018	,061	,004	,001	-,179
Общий балл СЭК	-,054	-,082	-,016	,000	-,122

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)

\*\* —  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)

ческий дистресс обратно связан с показателем шкалы Семейный перфекционизм. Это можно объяснить тем, что молодые люди, впитавшие ценность совершенства, транслируемую родителями, в большей степени сосредоточены на собственных проблемах и необходимости соответствовать стандартам, чем на трудностях и проблемах других людей. Кроме того, в шкалу Семейного перфекционизма опросника СЭК вошло утверждение, касающееся семейной ценности мужественного поведения в сложных ситуациях. Таким образом, испытуемым с высоким уровнем семейного перфекционизма с детства транслировалась установка, которая предписывает сдержанность в ситуациях напряженного межличностного взаимодействия, которая в юношеском возрасте могла превратиться в их собственную норму поведения.

Обратная связь получена между показателями точности определения понятий и шкал Индуцирование тревоги и Семейный перфекционизм. Такой результат свидетельствует о том, что студенты из семей, где родители фиксированы на возможных трудностях, опасностях, жизненных неудачах, а также воспитывают детей в духе очень высоких стандартов, стремлении к совершенству и запрету на негативные переживания в сложных жизненных ситуациях, в меньшей степени способны к смене позиции в условиях, моделирующих ситуацию диалога с другим человеком (методика «Определение понятий для другого»).

В таблице ниже приведены результаты корреляционного анализа связи показателей стиля семейных коммуникаций и эмпатии в объединенной выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста (табл. 4.29).

Таблица 4.29. Связь стиля семейных эмоциональных коммуникаций и показателей эмпатии в объединенной выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста (опросник «Семейные эмоциональные коммуникации», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого»), (N=160)

Параметры	Фантазия	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Определение понятий
Критика	,088	,148	,091	-,023	,070
Индуцирование тревоги	,074	-,006	,100	,066	<b>-,174*</b>
Элиминирование эмоций	<b>-,170*</b>	,005	<b>-,176*</b>	-,097	,044
Внешнее благополучие	-,070	-,032	-,138	-,050	,097
Фиксация на негативных переживаниях	-,071	-,080	,078	-,037	<b>-,141*</b>
Семейный перфекционизм	<b>-,204**</b>	<b>-,245**</b>	-,075	,041	<b>-,192**</b>
Сверхвключенность	-,041	,042	-,099	-,065	-,106
Общий балл СЭК	-,059	-,018	-,028	-,020	-,072

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

\*\* —  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

Из табл. 4.29 видно, что получены слабые, но значимые отрицательные корреляции показателей шкал Фантазия и Эмпатическая забота с такой специфической коммуникативной дисфункцией, как элиминирование эмоций в семье. Нам представляется, что характер этой связи указывает на важную роль обращения с чувствами в семье, с развитием способности представлять себя на месте других людей, сочувствовать им и приходить на помощь. Систематическое подавление чувств, отрицание их роли в жизни человека связано со снижением вышеописанных способностей. Испытуемые из семей, где присутствует запрет на выражение эмоций, особенно негативных, оценивают себя как менее склонных к присоединению к чувствам и мыслям вымышленных персонажей книг и фильмов, а также к сопереживанию несчастьям других.

Были получены слабые, но значимые обратные корреляции показателя точности определения понятий для другого с такими семейными дисфункциями, как индуцирование тревоги, фиксация на негативных переживаниях и семейный перфекционизм. Это свидетельствует о том, что испытуемые из семей, где родители склонны фиксироваться на негативных эмоциях, «подогревать» тревожные опасения и при этом транслировать ценности успеха и совершенства менее способны к децентрации и учету позиции другого человека при моделировании ситуации диалога с ним (методика «Определения понятий для другого»). Испытуемые из семей, где родители транслируют детям перфекционистские установки, также сами оценивают себя как менее склонных к присоединению к чувствам и мыслям вымышленных персонажей (шкала Фантазия), а также испытывают тревогу и дискомфорт, возникающие в напряженном межличностном взаимодействии (шкала Эмпатического дистресса).

**Показатели эмпатии и социальной мотивации  
в объединенной выборке старших подростков и студентов вузов  
в зависимости от характера их интерперсональных отношений  
(типа привязанности в актуальных отношениях со сверстниками)**

Тест привязанности Хезена-Шейвера, который мы использовали для определения типа привязанности, позволяет выделить группы испытуемых с разными стилями выстраивания отношений со сверстниками и людьми в целом.

Люди с надежным типом привязанности легко сближаются с другими людьми, не испытывают психологической зависимости от людей, с которыми общаются. Под надежной привязанностью понимают отношения, в которых партнеры уважают личные границы друг друга, получают удовольствие от общения и не испытывают страха быть отвергнутыми.

Люди с избегающим типом привязанности не хотят и не могут устанавливать близкие, доверительные отношения в связи с тем, что испытывают высокий уровень страха отвержения. Также они испытывают сильную тревогу, сближаясь с кем-то. Для них характерны такие убеждения: «Никому нельзя полностью доверять», «Любой может тебя предать, оставить».

Люди с амбивалентным типом привязанности испытывают сильную потребность в «сверхблизких» отношениях, стремятся к слиянию с объектом своей симпатии, предъявляют завышенные, нереальные ожидания к партнеру по общению. Для них характерно такое убеждение: «Настоящий друг — это тот, кто готов ради меня на все».

Из таблицы 4.30 видно, что у испытуемых с разным типом привязанности значительно отличается уровень выраженности показателей разных компонентов эмпатической способности. Тип привязанности, который определяется тестом Хезена-Шейвера, касается направленности поведения с разными людьми, и его данные отражают преобладание разных мотивов в рамках концепции аффилиации [Mehrabian, Ksionzky, 1974]. Группу с надежной привязанностью мы можем трактовать, как объединяющую тех, у кого преобладает мотив стремления к принятию и устойчивая вера в возможность принятия со стороны других людей; группа с избегающей привязанностью объединяет людей с преобладанием страха отвержения; наконец, группу с амбивалентной привязанностью можно рассматривать как состоящую из людей с конфликтом мотивов аффилиации, то есть тех, у кого примерно одинаково выражены как стремление к принятию, так и страх отвержения.

Ярче всего, как и следовало ожидать, эмпатический дистресс выражен в группе с избегающим типом привязанности, причем уровень дистресса значительно выше по сравнению с группой с надежным типом привязанности. Это означает, что те, кто избегает близости в отношениях, испытывают более сильные тревогу и дискомфорт в ситуациях напряженного межличностного

Таблица 4.30. Показатели различных компонентов способности к эмпатии в группах с разным типом привязанности в объединенной выборке (опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=169)

Тип привязанности Параметр	Надежная привязанность N=92 (44 — старший подростковый, 48 — юношеский возраст)	Избегающая привязанность N=34 (12 — старший подростковый, 22 — юношеский возраст)	Амбивалентная привязанность N=43 (16 — старший подростковый, 23 — юношеский возраст)
	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Эмпатический дистресс	<b>11,78AB</b> (4,75)	<b>13,53A</b> (4,25)	<b>13,30B</b> (3,91)
Эмпатическая забота	16,82 (4,70)	<b>15,74C</b> (4,55)	<b>18,44C</b> (3,66)
Децентрация	15,27 (4,58)	<b>13,82C</b> (4,63)	<b>16,02C</b> (3,94)

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение).

А — различия между группами «Надежная привязанность» и «Избегающая привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

В — различия между группами «Надежная привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

С — различия между группами «Избегающая привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни).

общения. У испытуемых с конфликтом мотивов аффилиации, одновременно и стремящихся к близости, и испытывающих сильный страх отвержения, уровень эмоционального дистресса значимо ниже, чем у испытуемых, избегающих близости в отношениях с другими людьми. Самый низкий уровень эмпатического дистресса отмечают в группе с надежной привязанностью, что отражает их уверенность в своей способности строить отношения с людьми в разных ситуациях.

Уровень эмпатической заботы выше всего в группе с амбивалентным типом привязанности: такие люди считают себя более мягкосердечными и стремящимися помочь другим людям. Эти данные хорошо сочетаются с данными из таблицы, приведенной ниже (см. табл. 4.31). Как видно из этой таблицы, у испытуемых с амбивалентным типом привязанности наиболее высокий уровень страха негативной социальной оценки, что может быть напрямую связано с их высоким уровнем эмпатической заботы в самоотчете, отражающим стремлением заслужить позитивную оценку со стороны других. Таким образом, возможно, высокий страх оценки связан с тревогой перед отвержением характерным для людей с амбивалентным типом привязанно-

Таблица 4.31. Показатели социальной мотивации в группах с разным типом привязанности (Шкала социального избегания и дистресса, Краткая шкала страха негативной оценки, Шкала социальной ангедонии)

Тип привязанности Параметр	Надежная привязанность		Избегающая привязанность		Амбивалентная привязанность	
	М (SD)	N	М (SD)	N	М (SD)	N
Социальный дистресс	<b>3,46AB</b> (2,70)	91	<b>5,62A</b> (3,73)	34	<b>5,77B</b> (3,15)	43
Социальное избегание	<b>3,11AB</b> (2,51)	91	<b>5,26A</b> (3,58)	34	<b>4,21B</b> (2,63)	43
Общий балл SADS	<b>6,57AB</b> (4,65)	91	<b>10,88A</b> (6,70)	34	<b>9,98B</b> (5,16)	43
Страх негативной оценки	<b>32,55AB</b> (9,31)	92	<b>37,00A</b> (9,53)	34	<b>38,74B</b> (9,13)	43
Социальная ангедония	<b>9,80A</b> (5,75)	66	<b>15,08AC</b> (7,04)	25	<b>11,07C</b> (5,31)	29

М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение)

A — различия между группами «Надежная привязанность» и «Избегающая привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

B — различия между группами «Надежная привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

C — различия между группами «Избегающая привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

сти. При этом стремление к принятию у таких людей также ярко выражено, поэтому они оценивают себя как более чутких, внимательных и стремящихся помочь.

Также была получена значимая разница по показателю децентрации между группами с амбивалентной и избегающей привязанностью: в группе людей с амбивалентным типом привязанности этот показатель выше. Видимо, из-за высокого уровня страха негативной оценки (см. табл. 4.32) люди с амбивалентным типом привязанности чаще смотрят на себя и события глазами других людей, размышляют о том, какое впечатление производят на других сами, и как другие люди отнесутся к высказываемому ими мнению о ситуации.

В табл. 4.32 представлены результаты сравнения социальной мотивации в виде симптомов социальной тревожности и социальной ангедонии в группах с разным типом привязанности.

Из таблицы видно, что фактически все параметры негативной социальной мотивации ниже в группе с надежной привязанностью. О наиболее высоком уровне социального избегания,

а также социальной ангедонии сообщают испытуемые с избегающим типом привязанности. О наиболее высоком уровне социального дистресса и страха негативной оценки со стороны окружающих сообщают испытуемые с амбивалентным типом привязанности.

Также выявлена значимая разница уровня социальной ангедонии, социального дистресса и избегания в группах с надежным и с амбивалентным типом привязанности. Несколько иной результат был получен по параметру Страх негативной оценки. Наиболее ярко страх оценки выражен у испытуемых с амбивалентным типом привязанности. Этот результат уже обсуждался выше. Также уровень страха негативной оценки выше и у людей с избегающим типом привязанности, по сравнению с людьми с надежным типом привязанности.

Таким образом, надежный тип привязанности характеризуется самими низкими показателями негативной социальной мотивации и связан, по определению, с преобладанием позитивной социальной мотивации. Люди с надежным типом привязанности испытывают меньше страха перед незнакомыми людьми, публичными выступлениями и в других ситуациях социального взаимодействия и не стремятся избегать таких ситуаций. Кроме того, люди с надежным типом привязанности получают больше удовольствия от общения с другими людьми и ожидают, в свою очередь, позитивное отношений с их стороны.

Далее мы попытались исследовать характер связи показателей эмпатии и ментализации в группах с разным типом привязанности. В табл. 4.32 приведены результаты корреляционного анализа связи социальной тревожности, социальной ангедонии и показателей уровня развития эмпатии у испытуемых с надежным типом привязанности.

Бросаются в глаза многочисленные средние и сильные корреляционные связи шкалы Эмпатический дистресс практически со всеми показателями негативной социальной мотивации, за исключением ангедонии. То есть возрастание показателей страха оценки, избегания и дистресса в ситуациях общения в этой группе связано с ощущением перегруженности и напряжения в ситуациях конфронтации с тяжелыми состояниями других людей, что логично и понятно.

Из табл. 4.32 также видно, что шкала Фантазия положительно связана со страхом негативной оценки: люди, которые больше

Таблица 4.32. Связь показателей эмпатии, ментализации и социальной мотивации у испытуемых с надежным типом привязанности (Шкала социального избегания и дистресса, Краткая шкала страха негативной социальной оценки, Шкала социальной ангедонии, опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=91)

Параметры	Социальный дистресс	Социальное избегание	Общий балл SADS	Страх оценки	Социальная ангедония
Фантазия	,028	-,060	-,018	<b>,297**</b>	-,193
Эмпатический дистресс	<b>,448**</b>	<b>,347**</b>	<b>,450**</b>	<b>,543**</b>	,051
Эмпатическая забота	,006	-,122	-,065	,201	-,180
Децентрация	-,105	-,115	-,110	,199	,015
Определение понятий	-,086	-,094	-,117	,032	<b>-,270*</b>

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

\*\* —  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

зависят от мнения окружающих, больше склонны к негативным фантазиям и прогнозам в межличностных ситуациях, что хорошо известно исследователям социальной тревожности [Никитина, Холмогорова, 2010; Павлова, Холмогорова, 2013].

Выявлена также обратная связь показателя социальной ангедонии с точностью определения понятий (методика «Определения понятий для другого»): людям, получающим больше удовольствия от общения и взаимодействия с другими людьми, легче встать на позицию другого, что является признаком их более развитой способности к ментализации.

В группе с избегающей привязанностью, также как и в группе с надежным типом привязанности, бросается в глаза сквозная положительная высокая корреляция уровня эмпатического дистресса со всеми показателями негативной социальной мотивации, за исключением социальной ангедонии (см. табл. 4.33). Кроме того, в группе испытуемых с избегающим типом привязанности страх негативной социальной оценки также положительно связан с показателем шкалы Фантазия, как и в группе с надежной привязанностью (см. табл. 4.32 и 4.33). Вместе с тем, к этому добавляется положительная высокая корреляция страха социальной оценки с показателем эмпатической заботы. Можно предположить, что выраженный страх негативной оценки в этой группе заставляет людей демонстрировать социально желательное поведение и декларировать стремление к заботе и

Таблица 4.33. Связь показателей эмпатии, ментализации и социальной мотивации у испытуемых с избегающим типом привязанности (Шкала социального избегания и дистресса, Краткая шкала страха негативной социальной оценки, Шкала социальной ангедонии, опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=34)

Параметры	Социальный дистресс	Социальное избегание	Общий балл SADS	Страх оценки	Социальная ангедония
Фантазия	,020	-,020	-,029	,407*	-,528**
Эмпатический дистресс	,567**	,397*	,524**	,485**	,027
Эмпатическая забота	,255	,084	,166	,547**	-,578**
Децентрация	,092	-,057	-,002	,237	-,142
Определение понятий	-,029	,003	-,042	-,177	,097

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

\*\* —  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

участию в отношениях с другими людьми при общем стремлении отдалиться от них и избежать сближения.

Из табл. 4.33 также видно, что шкала Фантазия обратно связана с уровнем социальной ангедонии, и эта связь достаточно высокая и значимая. Таким образом, в группе с избегающей привязанностью шкала Фантазия дает противоположные корреляции со страхом оценки и социальной ангедонией. Напомним, что оба эти показателя выражены у испытуемых с избегающей привязанностью, а показатель ангедонии значительно превышает таковые в двух других группах. Иными словами, испытуемые с избегающей привязанностью, у которых преобладает отсутствие удовольствия от общения, не присоединяются к переживаниям и чувствам персонажей художественных произведений. Возможно, для них это своеобразная «эмоциональная защита». Те, у кого в большей степени выражен страх оценки, напротив, предаются негативным фантазиям на тему социального взаимодействия.

Никаких значимых корреляций между показателями негативной социальной мотивации и точностью определения понятий у испытуемых, попавших в группу избегающей привязанности, не обнаруживается.

Ниже представлены данные о связях показателей эмпатии и ментализации с негативной социальной мотивацией в группе с амбивалентным типом привязанности.

Таблица 4.34. Связь показателей ментализации, эмпатии и социальной мотивации у испытуемых с амбивалентным типом привязанности (Шкала социального избегания и дистресса, Краткая шкала страха негативной социальной оценки, Шкала социальной ангедонии, опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=43)

Параметры	Социальный дистресс	Социальное избегание	Общий балл SADS	Страх оценки	Социальная ангедония
Фантазия	-,044	-,220	-,154	<b>,380*</b>	<b>-,498**</b>
Эмпатический дистресс	<b>,343*</b>	,149	,292	<b>,521**</b>	-,053
Эмпатическая забота	-,085	-,159	-,122	<b>,541**</b>	-,052
Децентрация	<b>-,339*</b>	<b>-,435**</b>	<b>-,395**</b>	,163	-,096
Определение понятий	-,016	-,127	-,084	,060	-,236

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

\*\* —  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman).

В этой группе особенно бросается в глаза, что преобладание негативной социальной мотивации в форме повышенного социального дистресса и избегания ведет к выраженному снижению показателя способности к децентрации у этих испытуемых — самооценки своей способности к пониманию чувств и мыслей других людей.

Из таблицы также видно, что в группе с амбивалентным типом привязанности, также как в группе с избегающим типом привязанности, выявлена обратная связь показателей шкалы Фантазия с социальной ангедонией и прямая со страхом негативной социальной оценки. Объяснить это возможно сходным образом (см. выше). Эмпатический дистресс в этой группе связан как с социальным дистрессом, так и со страхом социальной оценки, что тоже согласуется с тенденциями, выявленными в двух других группах.

В табл. 4.35 представлены результаты корреляционного анализа связи показателей ментализации, эмпатии и социальной мотивации в объединенной выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста.

На объединенной выборке испытуемых отчетливо проступила общая для всех групп тенденция к росту эмпатического дистресса по мере роста всех показателей негативной социальной мотивации, за исключением ангедонии. Выявилась также тенденция к росту всех показателей эмпатии по мере роста показателя страха

Таблица 4.35. Связь показателей ментализации, эмпатии и социальной мотивации в объединенной выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста (Шкала социального избегания и дистресса, Краткая шкала страха негативной социальной оценки, Шкала социальной ангедонии, опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=169)

Параметры	Социальный дистресс	Социальное избегание	Общий балл SADS	Страх оценки	Социальная ангедония
Фантазия	-,003	-,101	-,062	<b>,318**</b>	<b>-,292**</b>
Эмпатический дистресс	<b>,481**</b>	<b>,339**</b>	<b>,461**</b>	<b>,545**</b>	,091
Эмпатическая забота	,052	-,117	-,037	<b>,326**</b>	<b>-,248**</b>
Децентрация	-,136	<b>-,196*</b>	<b>-,185*</b>	<b>,203**</b>	-,078
Определение понятий	-,005	-,069	-,041	,065	-,126

\* —  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции r-Spearman).

\*\* —  $p < 0,01$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

негативной оценки со стороны окружающих. Эти связи могут отражать высокий уровень социальной желательности у испытуемых с высоким страхом социальной оценки. Из таблицы видно также, что показатель эмпатической заботы ниже у тех, кого отличают повышенные показатели социальной ангедонии.

Фантазия прямо связана со страхом негативной социальной оценки и обратно — с социальной ангедонией, как это уже отмечалось в двух группах с ненадежной привязанностью. Это говорит о том, что испытуемые, которые в большей степени ориентированы на поощрение со стороны окружающих, выше оценивают собственную склонность к присоединению к мыслям и чувствам персонажей книг и фильмов. Одновременно с этим, испытуемые, у которых снижено удовлетворение от общения, оценивают себя как менее склонных к перенесению себя в чувства и действия вымышленных героев.

Способность к децентрации оказалась обратно связана с социальным избеганием и прямо — со страхом негативной социальной оценки, то есть испытуемые, склонные избегать общения с другими людьми в определенных ситуациях оценивают себя как менее способных принимать в расчет точку зрения и опыт другого человека. Те из них, кто в большей степени зависит от мнения окружающих, ищут положительной оценки своих действий, оценивают себя как более толерантных к позиции другого, а также к его чувствам.

## Выводы

- **Социодемографические факторы, такие, как пол, возраст, тип образовательного учреждения, оказывают влияние на ряд показателей СП в подростковом и юношеском возрастах.** Показатели способности к имплицитной ментализации (операциональный компонент СП) возрастают от младшего подросткового к старшему и, далее, к юношескому возрасту. Показатели способности к эксплицитной ментализации (рефлексивный компонент СП) также возрастают от младших подростков к старшим и не имеют статистических различий при переходе от старшего подросткового возраста к юношескому. При этом пол не оказывает влияния на показатели как имплицитной, так и эксплицитной ментализации у младших и старших подростков. В объединенной выборке старших подростков и студентов девушки несколько лучше выполняют задания на эксплицитную ментализацию. У них также выше все показатели эмпатии, кроме способности к децентрации. Подростки из общеобразовательной школы с гуманитарным уклоном демонстрируют более высокие показатели ментализации, чем подростки из колледжа, а студенты из психологического вуза — более высокие показатели ментализации и эмпатии, чем студенты педагогического факультета.
- **Тип позиции по отношению к учебной деятельности в объединенной выборке старших подростков и студенческой молодежи связан с отдельными показателями эмпатии и ментализации.** Отмечается связь субъектной, активной личностной позиции с более высокой самооценкой по шкале Децентрация (то есть способностью взглянуть на разные ситуации с позиции других людей и понять их мысли и чувства). Пассивная, объектная позиция обратно связана с показателями шкалы Фантазия (т.е. способностью фантазировать, мысленно представляя себя на месте героев фильмов и литературных произведений), а также с продуктивностью эксплицитной ментализации в экспериментальной методике «Определение понятий для другого».
- **Стиль семейных коммуникаций и качество интерперсональных отношений связаны с показателями СП у подростков и студенческой молодежи.** В целом у младших

подростков отмечается большее влияние семейных коммуникаций по сравнению со старшими на показатели СП, а у старших — по сравнению со студенческой молодежью. В подростковой выборке по мере взросления отмечается возрастание количества и силы связей показателей ментализации с качеством интерперсональных отношений, причем эти связи являются разнонаправленными для показателей имплицитной и эксплицитной ментализации. В объединенной выборке старших подростков и студенческой молодежи тип отношений с другими людьми (способность строить отношения привязанности) связан с некоторыми различиями в самооценке своих эмпатических способностей. Наиболее высоко оценили свою способность к эмпатической заботе и децентрации испытуемые из группы амбивалентной привязанности, отличающиеся выраженным конфликтом мотивов аффилиации.

- **Негативная социальная мотивация в форме социальной тревожности ведет к значительному росту эмпатического дистресса у подростков и молодежи, с одной стороны, и снижению способности к децентрации — с другой. Социальная ангедония, в свою очередь, связана со снижением способности и к эмпатической заботе.** Страх негативной оценки, напротив, оказался связанным с более высокой самооценкой ряда показателей эмпатии, что, как показало исследование, может быть связано с конфликтом мотивов аффилиации у многих подростков и молодых людей.
- **Отмечаются определенные рассогласования в характере связей между эксплицитной и имплицитной ментализацией, а также эксплицитной ментализацией и эмпатией в старшем подростковом возрасте. В младшем подростковом возрасте и юношеском возрасте эти связи более согласованы.** Обратные связи между разными показателями СП отмечаются у старших подростков и, напротив, являются прямыми в младшем подростковом и юношеском возрастах. Это может свидетельствовать о том, что старший подростковый возраст является периодом особенно интенсивных изменений в развитии СП. Например, учащиеся колледжа высоко оценивают собственную способность к смене позиции по сравнению со школьниками из классов с гуманитарным уклоном, однако, по результатам экспериментального мето-

да измерения, менее способны к ментализации. По группе старших подростков в целом продуктивность эксплицитной ментализации, оцениваемой экспериментально, оказалась обратно связанной с самооценкой способности к децентрации. У испытуемых юношеского возраста была получена прямая связь этих показателей, т.е. в старшем подростковом возрасте имеет место расхождение самооценки и объективных показателей СП, а к юношескому возрасту согласованность самооценки и объективной оценки повышается.

## Библиография

- Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А.* Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия // Психологический журнал. 1999. Т. 20 № 1. С. 39–48.
- Бардышевская М.К.* Компенсаторные формы поведения у детей 3–6 лет, воспитывающихся в условиях детского дома. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1995. 22 с.
- Белова С.С.* Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 109–118.
- Белопольская Н.Л., Клейменова Н.В.* Исследование зоны ближайшего эмоционального развития у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2011. № 2. С. 36–43.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
- Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 447 с.
- Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей. 2-е изд. М.: Академический проект, 2006. 232 с.
- Виноградова Н.В., Рычкова Л.С.* Особенности общения детей-сирот в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками // Вестник ЮУрГУ. 2011. № 18. С. 86–88.
- Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005. 1136 с.
- Дозорцева Е.Г.* Соматическая терапия травмы у девиантных девочек-подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2003. № 1. С. 81–91.
- Дубровина И.В.* Особенности психического развития детей в семье и вне семьи / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной // Воз-

растные особенности психического развития детей: Сб. науч. тр. М.: АПН СССР, 1982. С. 3–18.

*Дубровина И.В., Рузская А.Г.* Психическое развитие воспитанников детского дома. М.: Педагогика, 1990. 264 с.

*Егорова О.Н.* Особенности социального интеллекта у интеллектуально полноценных подростков с девиантным поведением // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 160. С. 243–246.

*Елианский С.П., Мешалевская С.В.* Исследование социального и эмоционального интеллектов у старших подростков, обучающихся в школах-интернатах // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 22–26.

*Емелин А.А.* Понятийные и метакогнитивные способности подростков с разными формами дизонтогенеза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 27 с.

*Ермилов Т.А., Зверева Н.В.* Особенности произвольного тактильного запоминания у здоровых и больных шизофренией детей и подростков (экспериментальное исследование) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005(5). № 1. С. 21–25.

*Залысина И.А., Смирнова Е.О.* Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 74–82.

*Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б.* Три главные проблемы подростков с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? М.: Форум, 2011. 208 с.

*Зверева Н.В., Рощина И.Ф.* Наследие В.В. Лебединского и современная клиническая психология дизонтогенеза // Клиническая и специальная психология. 2012. № 4.

*Зверева Н.В., Хромов А.И.* Возрастная динамика мыслительной деятельности детей и подростков с эндогенной психической патологией на примере методик «Малая предметная классификация» и «Конструирование объектов» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 4.

*Землянухина Т.М.* Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте / Под ред. Мухиной В.С. // Лишенные родительского попечительства М.: Просвещение, 1991. 223 с.

- Карягина Т.Д., Будаговская Н.А., Дубровская С.В.* Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202–227.
- Кистенева Е.П.* Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми: дисс. ... канд. психол. наук, М., 2000. 190 с.
- Краснова В.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 49–58.
- Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
- Лебединская К.С., Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. М.: Академический проект, 2011.
- Лишенные родительского попечительства / Под ред. В.С. Мухиной М.: Просвещение, 1991. 223 с.
- Мещерякова С.Ю.* Особенности аффективно-личностных связей с взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной // Возрастные особенности психического развития детей: Сб. науч. тр. М.: АПН СССР, 1982. С. 19–36.
- Михайлова Ю.А.* Развитие эмоциональной регуляции у воспитанников дома ребенка с рождения до 4 лет. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004. 29 с.
- Мухина В.С.* Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях // Развитие личности ребенка: проблемы, решения, поиск. М., 1995.
- Найденова А.В.* Модель психического детей-сирот. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 28 с.
- Никитина И.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. Т. 20. № 1. С. 80–85.
- Павлова Т.С.* Психологические факторы социальной тревожности в детском и подростковом возрасте. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2014. 25 с.
- Павлова Т.С., Холмогорова А.Б.* Гендерные факторы социальной тревожности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 1. С. 169–180. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pavlova\\_Holmogorova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pavlova_Holmogorova.phtml) (дата обращения: 26.10.2016)
- Печникова Л.С., Левикова Е.В.* Социальный интеллект и социальные навыки подростков, больных шизофренией // В сб.: «Меди-

- цинская (клиническая) психология: традиции и перспективы (к 85-летию Ю.Ф. Полякова)» / Под общей ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной, С.Н. Ениколопова. М., 2013. С. 236–241.
- Пиаже Ж.* Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. 1997. № 4. С. 56–64.
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Дети без семьи. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2007. 416 с.
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Развитие личности в условиях психической депривации // Формирование личности в онтогенезе. М., 1991. С. 78–79; 99–104.
- Пути решения проблемы сиротства в России / Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. М.: Вопросы психологии, 2002. 208 с.
- Равен Дж.К., Равен Дж., Курт Дж.Х.* Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. Раздел 1. Общая часть руководства. М.: Когито-Центр, 1997. 76 с.
- Семенова Т.И.* Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 24 с.
- Сергиенко Е.А.* Модель психического и теория Ж. Пиаже [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 1(3).
- Сергиенко Е.А.* Модель психического как парадигма познания социального мира [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.11.2014)
- Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.* Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 416 с.
- Смирнова Н.С.* Интерперсональные отношения подростков из социально неблагополучных семей: дис. ... канд. псих. наук. 2008. 196 с.
- Ушаков Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–28.
- Хачатурова А.В.* Понимание обмана детьми в условиях семейной депривации // Вестник Томского Государственного Университета. 2010. № 330. С. 168–171.

- Хачатурова А.В., Сергиенко Е.А.* Становление «модели психического» в условиях семейной депривации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т.6, № 2. С. 161–172.
- Хломов Д.Н.* Особенности восприятия межличностных взаимодействий больными шизофренией: дисс ... канд. психол. наук. М., 1984. 177 с.
- Холмогорова А.Б.* Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1983. 213 с.
- Холмогорова А.Б., Рычкова О.В.* Нарушения социального познания — новая парадигма в исследованиях центрального психологического дефицита при шизофрении: монография. М.: Форум, 2016. 288 с.
- Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. Основные положения, исследования и применение. СПб.: Изд-во «Питер Пресс», 2003.
- Чупрова М.А.* Нарушения интерперсональных отношений и эмоционального развития у детей-сирот без опыта жизни в семье: дисс. ... канд. псих. наук. М., 2007. 193 с.
- Щербакowa Н.П.* Сравнительное изучение особенностей мышления у подростков, здоровых и больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии. 1976. № 12. С. 1834–1839.
- Ainsworth, M.D. Salter, Wittig B.A.* Attachment and Exploratory Behaviour of One-year-olds in Strange Situation // Foss B.M. (ed.) Determinants of Infant Behavior. London: Methuen; New York: Barnes & Noble. Vol. 4, 1969.
- Astington J.W., Jenkins J.M.* Theory of mind development and social understanding // Cognition and Emotions. 1995. Vol. 9. P. 151–165.
- Baker C.A., Peterson E., Pulos S., Kirkland R.A.* Eyes and IQ: A meta-analysis of the relationship between intelligence and «Reading the Mind in the Eyes» // Intelligence. 2014. Vol. 44. P. 78–92.
- Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen, D.J.* Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience. Oxford, England: Oxford University Press, 2000.
- Bosmans G., Braet C., Van Vlierberghe L.* Attachment and symptoms of psychopathology: early maladaptive schemas as a cognitive link? // Clin Psychol Psychother. 2011. Vol. 18 (2). P. 374–385.
- Bretherton I., Bates E., Benigni L., Camaioni L., Volterra V.* Relationships between cognition, communication and quality of attachment. In Bates et al., The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy // New York: Academic Press. 1979. P. 223–269.

- Cantazaro A., Wei M.* Adult attachment, dependence, self-criticism, and depressive symptoms: a test of a mediational model // *J Pers.* 2010. Vol. 78. P. 1135–1162.
- Cicchetti D., Rogosch F.A., Maughan A., Toth S.L., Bruce J.* False belief understanding in maltreated children // *Development and Psychopathology.* 2003. Vol. 15. P. 1067–1091.
- Cotler T.B.* The Relationship Among Attachment Patterns, Mentalization, and Empathy. Dr. Sci. (Philosophy). Adelphi University, 2012. 231 p.
- Cutting A.L., Dunn J.* Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelation // *Child Development.* 1999. Vol. 70. P. 853–865.
- Czeschlik T., Rost D.* Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference? // *Roeper Review.* 1994. 16(4). P. 294–312.
- Dinic´ M.B., Kodz´opeljic´ S.J., Sokolovska T.V., Milovanovic´ Z.I.* Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender // *School Psychology International.* 2016. Vol. 37(4). P. 359–377.
- van den Dries L., Juffer F., van I. Jzendoorn M.H., Bakermans-Kranenburg M.J.* Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children // *Children and Youth Services Review.* 2009. Vol. 31. P. 410–421.
- Doron G., Moulding R., Kyrios M., Nedeljkovic M., Mikulincer M.* Adult attachment insecurities are related to obsessive compulsive phenomena // *Journal of Social and Clinical Psychology.* 2009. Vol. 28. P. 1025–1052.
- Dunn J., Brown J., Beardsall L.* Family Talk About Feeling States and children`s Later Understanding of Other`s Emotions // *Developmental Psychology.* 1991. 27(3). P. 448–455.
- Eisenberg N., Zhou Q., Spinrad T.L., Valiente C., Fabes R.A., Liew J.* Relations Among Positive Parenting, Children`s Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study // *Child Development.* 2005. Vol. 76. P. 1055–1071.
- Eley T.C., Stevenson J.* Specific life events and chronic experiences differentially associated with depression and anxiety in young twins // *Journal of Abnormal Child Psychology.* 2000. Vol. 28(4). P. 383–394.
- Ferreira-Valente A., Monteiro J.S., Barbosa R.M. et al.* Clarifying changes in student empathy throughout medical school: a scoping review // *Advances in health sciences education: theory and practice.* 2016. P. 1–21.

- Feshbach N.* Empathy training: a field study in affective education. N.Y.: Praeger, 1979. 36 p.
- Fonagy P.* Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? // Association of Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers. 1997. Vol.14. P. 31–40
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E., Target M.* Affect regulation, mentalization and the development of the self. New York: Other Press, 2002. P. 592.
- Fonagy P., Steele M., Steele H., Moran G.S., Higgitt A.S.* The capacity for Understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child and its Significance for Security of Attachment // Infant Mental Health Journal. 1991. Vol 12(3). P. 201–218
- Fonagy P., Target M.* Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality // International Journal of Psycho-Analysis. 1996. Vol. 77. P. 217–234.
- Garlick D.* Understanding the nature of the general factor of intelligence: the role of individual differences in neural plasticity as an explanatory mechanism // Psychological Review. 2002. Vol. 109(1). P. 116–36.
- Gormley B., McNeil D.E.* Adult Attachment Orientations, Depressive Symptoms, Anger, and Self-Directed Aggression by Psychiatric Patients // Cognitive Therapy and Research. 2010. Vol. 34, Issue 3. P. 272–281.
- Granot D., Maysel O.* Representations of Mother-Child Attachment Relationships and Social-Information Processing of Peer Relationships in Early Adolescence // The Journal of Early Adolescence. 2012. Vol. 32. № 4. P. 537–564. <http://www.usynovite.ru/statistics/2015/2/> [Электронный ресурс] (дата обращения: 26.08.2016).
- Jensen A.* The G Factor: The Science of Mental Ability. Westport, CT: Greenwood Publishing, 1998. 700 p.
- Johnson J.G., Cohen P., Kasen S., Ehrengart M.K., Crawford T.N.* Associations of parental personality disorders and axis I disorders with child-rearing behavior Psychiatry. 2006. Vol. 69. P. 336–350.
- Hoffman M.L.* Empathy and moral development: Implications for caring and justice. N.Y.: Cambridge University Press, 2000. 331 p.
- Kanske P., Bockler A., Trautwein F.-M. et al.* Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition // Social Cognitive and Affective Neuroscience. 2016. P. 1–10.

- Kilford E.J., Garrett E., Blakemore S.J.* The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective // *Neuroscience and biobehavioral reviews*. 2016. Vol. 70. P. 106–120.
- Kobak R., Cassidy J., Lyons-Ruth K., Ziv Y.* Attachment and developmental psychopathology // *Developmental psychopathology*. New York: Wiley, 2006. P. 333–369.
- Langa K., Bovenschen I., Gabler S., Zimmermann J., Nowacki K., Kliewer J., Spangler G.* Foster children's attachment security in the first year after placement: A longitudinal study of predictors // *Early Childhood Research Quarterly*. 2016. Vol. 36. P. 269–280.
- Lionetti F., Pastore M., Barone L.* Attachment in institutionalized children: A review and meta-analysis // *Child Abuse & Neglect*. 2015. (Article in Press).
- Lyons-Ruth K., Dutra L., Schuder M.R., Bianchi I.* From Infant Attachment Disorganization to Adult Dissociation: Relational Adaptations or Traumatic Experiences? // *Psychiatric Clinics of North America*. 2006. Vol. 29. P. 63–86.
- Macfie J., Toth S.L., Rogosch F.A., Robinson J., Emde R.N., Cicchetti D.* Effect of maltreatment on preschoolers' narrative representations of responses to relieve distress and of role reversal // *Developmental Psychology*. 1999. Vol. 35. P. 460–465.
- Main M., Solomon J.* Discovery of a new insecure-disorganized/disoriented attachment pattern // *Affective Development in infancy*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1986. P. 95–124.
- Meins E.* Security of attachment and the social development of cognition. Hove: Psychology Press, 1997. 177 p.
- Mehrabian A., Ksionzky S.* A theory of affiliation. D.C. Heath, Lexington, Mass. 1974.
- Mikulincer M., Shaver P.* An attachment perspective on psychopathology // *World Psychiatry*. 2002. Vol. 11. P. 11–15.
- Murphy N.A., Hall J.A.* Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis // *Intelligence*. 2011. Vol. 39. P. 54–63.
- Neihart M., Reis S.M., Robinson N.M., Moon S.M.* The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, TX: Prufrock Press, 2002. 312 p.
- Pears K.C., Fisher P.* Developmental, cognitive, and neuropsychological functioning in preschool-aged foster children: Associations with prior maltreatment and placement history *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 2005. Vol. 26. P. 112–122.

- Perner J., Ruffman T., Leekam S.R.* Theory of mind is contagious: You catch it from your siblings // *Child Development*. 1994. Vol. 65. P. 1228–1238.
- Phelps-Terasaki D., Phelps-Gunn T.* Test of Pragmatic Language — Second Edition. Austin, TX: ProEd, 2007.
- Pons F., de Rosnay M., Andersen B.G., Cuisinier F.* Emotional competence: Development and intervention // *Emotions in research and practice* / Ed. by F. Pons, M. de Rosnay, P. Doudin. Aalborg, Denmark: Aalborg University Press, 2010. P. 205–239.
- Rogers K.B.* Re-forming gifted education: Matching the program to the child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2002. 528 p.
- Rogosch F.A., Cicchetti D., Aber J.L.* The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems // *Development and Psychopathology*. 1995. Vol. 7. P. 591–609.
- Rutherford H.I.V., Wareham J.D., Vrouva I., Mayes L.C., Fonagy P., Potenza M.N.* Sex Differences Moderate the Relationship Between Adolescent Language and Mentalization // *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*. 2012. Vol. 3. № 4. P. 393–405.
- Schirvar W.M.* Investigating Social Competence in Students with High Intelligence. Dr. Sci. (Philosophy) diss. Minnesota, 2013. 131 p.
- Sebastian C.L.* Social cognition in adolescence: Social rejection and theory of mind // *Psicología Educativa*. 2015. Vol. 21. Iss. 2. P. 125–131.
- Sutton J.* ToM goes to school: social cognition and social values in bullying / Repacholi B., Slaughter V. (Eds.) // *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development*. N.Y.: Psychology Press, 2003. P. 99–120.
- Tarullo A.R., Gunnar M.C., Gunnar M.R.* Atypical EEG power correlations with indiscriminately friendly behavior in internationally adopted children // *Developmental Psychology*. 2011. Vol. 47 (2). P. 417–431.
- Taubner S., White L.O., Zimmermann J., Fonagy P., Nolte T.* Attachment-related mentalization moderates the relationship between psychopathic traits and proactive aggression in adolescence // *Journal of abnormal child psychology*. 2013. Vol. 41(6). P. 929–938.
- The development of the person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood / Sroufe L.A., Egeland B., Carlson E.A., Collins W.A., New York: Guilford Press, 2005.
- Van Rooy D.L., Viswesvaran C.* Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net // *Journal of Vocational Behavior*. 2004. Vol. 65. P. 71–95.

- de Vignemont F., Singer T.* The empathic brain: how, when and why? // Trends in Cognitive Sciences. 2006. Vol. 10(10).
- Vetter N.C., Leipold K., Kliegel M., Phillips L.H., Altgassen M.* Ongoing development of social cognition in adolescence // Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence. 2013. Vol. 19(6). P. 615–629.
- Volkmar F.R., Carter A., Grossman J., Klin A.* Social development in autism // Handbook of autism and developmental disorders / Ed. by D.J. Cohen, F.R. New York, 1997. P. 173–194.
- Van Lissa C.J., Hawk S.T., de Wied M. et al.* The Longitudinal Interplay of Affective and Cognitive Empathy Within and Between Adolescents and Mother // Developmental Psychology. 2013. Vol. 50(4). P. 1219–1225.
- Van Lissa C.J., Skyler T.H., Susan B., Koot H.M., Wim H.J.* Common and unique associations of adolescents' affective and cognitive empathy development with conflict behavior towards parents // Journal of Adolescence. 2016. Vol. 47. P. 60–70.
- de Wied M., Branje S.J.T., Meeus H.J.W.* Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents // Aggressive Behavior. 2007. Vol. 33(1). P. 48–55.

## ГЛАВА 5

# ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

### 5.1. Формирование надежной привязанности на ранних этапах онтогенеза как основа профилактики нарушений социального познания

*С.В. Воликова, Т.В. Авакян*

#### Понятие надежной привязанности и факторы ее формирования

Дж. Боулби рассматривал **привязанность** ребенка к матери или лицу, ее заменяющему, как систему поведенческих и эмоциональных реакций, основанных на сложной внутренней регуляции. Изначально младенец ищет защиты и близости с матерью, которая дает чувство безопасности, стабильности и надежности. Чувство защищенности в детско-родительских отношениях снижает чувство тревоги у младенца, дает ему возможность исследовать мир, активно взаимодействовать с окружением.

В классической теории привязанности [Боулби, 2003; Ainsworth, Witting, 1969] выделяются **надежный** и **ненадежный** (ненадежно-избегающая, ненадежно-амбивалентная, ненадежно-дезорганизованная привязанность) типы привязанности. Дж. Боулби неоднократно подчеркивал важность частого и длительного контакта матери и ребенка, ее внимательного отношения к его потребностям, особенно в период от новорожденности до раннего детства. На основе этого контакта формируется первичная привязанность. Надежная привязанность, согласно Дж. Боулби, является основой нормального эмоционального развития детей, а также залогом формирования таких форм поведения в более взрослом возрасте, которые способствуют адаптации в социуме.

Негативное влияние на формирующуюся привязанность может оказать не только *отсутствие контактов* с ребенком, но и «*навязчивое желание матери излить свою любовь на ребенка*», когда «*мать не прислушивается к ребенку, а полностью берет инициативу на себя*» [Боулби, 2003, с. 398]. Гиперопека и сверхинициативность, а также неспособность установить теплые отношения с ребенком — особенности личности матери, которые, по мнению Дж. Боулби, негативно сказываются на формировании привязанности. Современные исследования в рамках теории привязанности доказали, что плохой уход, отсутствие любви к ребенку, психические расстройства у биологических родителей, родительская неуверенность, неустойчивость ведут к нарушению привязанности [Langa et al., 2016].

Скорее всего, нужно говорить не только о характере детско-родительских отношений, но и отношений в нуклеарной семье в целом, а также в расширенной семье. В качестве аргумента можно привести исследование, в котором принимали участие 300 женщин, составляющих 100 трехпоколенных триад (бабушка, мама, дочь). У женщин одной семьи были выявлены сходные нарушения привязанности, причем транслирующим звеном между бабушкой и внучкой выступала мать, т.е. нарушения привязанности передавались от каждого предыдущего поколения каждому следующему [Besser, Priel, 2005].

### **Последствия нарушения развития привязанности и ее связь со способностью к социальному познанию**

Большое количество современных исследований, основанных на теории привязанности, выявили связь ненадежной привязанности с различными психическими нарушениями, нарушениями развития, адаптации, нарушениями в построении близких отношений с окружающими людьми как у детей и подростков, так и у взрослых [Кремнева, 2007; DeKlyen, Greenberg, 2008; Moss et al., 2011]. Тревожный и избегающий типы ненадежной привязанности связаны с тяжестью симптомов психических расстройств и разного вида неблагоприятий [Fortuna, Roisman, 2008; Mallinckrodt, Wei, 2005]. У подростков с нарушениями привязанности часто выявляются симптомы депрессии и поведенческие проблемы [Laible et al., 2000; Lee, Hankin, 2009]. Стоит упомянуть лонгитюдное исследование К. Pascuzzo

et al. [2015], которые в течение 10 лет наблюдали 50 подростков (с 14 до 24 лет) и выявили, что неблагополучное родительство и нарушения привязанности в подростковом возрасте связаны с психопатологическими проявлениями во взрослом возрасте. В большей степени это касалось тревожного типа привязанности. В противоположность этим данным имеются доказательства в пользу того, что безопасная привязанность может выступать предохранительным фактором против развития тревожных, депрессивных расстройств, симптомов диссоциации, антиобщественного поведения [Davila et al., 2005; Dozier et al., 2008].

Как уже говорилось в главе 4, привязанность тесно связана со способностью к социальному познанию [Bretherton et al., 1979; Brink, et al., 2015; Fonagy et al., 1997; и др.]. Безопасные, надежные отношения со стороны взрослого дают ребенку ощущение комфорта и защищенности, что в дальнейшем становится основой для развития социальной компетентности и уверенности в себе [Svanberg et al., 2010]. Надежная привязанность связана с лучшей саморегуляцией и лучшим пониманием своего состояния [Fonagy, 2001], а также с большей устойчивостью в трудных жизненных обстоятельствах [Belsky, Fearon, 2002]. Некоторыми авторами изучалась способность детей разного возраста и разных типов привязанности понимать свое эмоциональное состояние и понимать эмоциональное состояние другого человека. Как и предполагалось, дети с надежной привязанностью лучше понимают свое эмоциональное состояние и то, в каком эмоциональном состоянии находится другой человек, а также лучше регулируют свое эмоциональное состояние [Laible, Thompson, 1998; Riva Crugnola et al., 2011].

Это соотносится с отечественными исследованиями способности к эмпатии у детей с разным типом привязанности. Г.В. Бурменская [2009] показала, что старшие дошкольники с надежным типом привязанности оказались больше способны к эмпатии (это доказано в ходе эксперимента с детьми и по отчетам матерей), чем их сверстники с нарушением привязанности. Наиболее неблагополучными оказались дети с избегающим типом привязанности. Важно подчеркнуть, что дети с надежной привязанностью не только лучше распознают эмоции и понимают свое и чужое эмоциональное состояние, но и лучше понимают амбивалентные эмоции и отношение человека

к какому-либо событию, а также лучше понимают нравственный компонент в эмоциональном опыте [Grazzania et al., 2015]. В этих и других исследованиях подчеркивается, что решающую роль в формировании привязанности ребенка, а также его способности к пониманию себя и другого играют родители, их способность к ментализации и их способ взаимодействия с детьми [Ontai, Thompson, 2002].

Надежная привязанность у детей связана с развитыми вербальными способностями и социальной зрелостью родителей [Fonagy, 1997]. Эти характеристики влияют не только на привязанность ребенка к матери, но и к отцу. Вообще, способность родителей говорить о своем эмоциональном состоянии, быть чувствительными к переживаниям ребенка, отражать его эмоциональное состояние является мощным фактором развития и надежной привязанности, и способности к ментализации, и эмоциональной регуляции. Это доказывается многочисленными исследованиями. Исследовалась связь между родительской способностью к ментализации и развитием эмоциональной регуляции и надежной привязанностью у их детей. Если мать комментировала свое состояние и состояние ребенка, это способствовало развитию надежной привязанности у ребенка [Grienberger et al., 2005; Koren-Karie et al., 2002; Meins et al., 2001, Oppenheim, Koren-Karie, 2002].

Умение родителей открыто говорить об эмоциях может выступать фактором, снижающим негативное влияние стрессовых событий. Дети, выросшие в семьях, которые переживали тяжелые стрессы, лучше понимали свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других, если их родители открыто обсуждали свои собственные негативные чувства и переживания по поводу трудностей, с которыми столкнулась семья [Dunn, Brown, 2001]. Исследователи считают осознанную родительскую позицию, размышления родителей о себе и ребенке очень полезными для эмоционального развития детей. Но, как и везде, здесь важен баланс. Например, клинические наблюдения говорят о том, что в семьях детей с психическими нарушениями наблюдаются нарушения родительской ментализации: либо дефицит способностей к ментализации, либо «чрезмерная ментализация» в виде параноидных или навязчивых постоянных размышлений о себе, ребенке, других [Fearon et al., 2006, Williams et al., 2006]. Дж. Боулби, М. Эйнсворт подчеркивали положитель-

ное влияние терпимости матери к потребности ребенка в самостоятельной активности на формирование безопасной привязанности и, соответственно, нормальное психо-эмоциональное развитие. Таким образом, *умение родителей сосредотачиваться на потребностях ребенка, внимание к эмоциональной сфере (как его, так и своей), умение поделиться переживаниями, отсутствие сверхвключенности, избыточного тревожного контроля, стремления откликаться и тревожно анализировать каждое движение ребенка способствуют развитию как надежной привязанности, так и способности к социальному познанию у детей.*

### **Психологические программы формирования надежной привязанности**

Судя по публикациям в научных изданиях, в мире существует большое количество терапевтических и профилактических психологических программ/тренингов по формированию здоровой родительской позиции, способствующей развитию надежной привязанности у ребенка. В. Wright и E. Edginton [2016] провели анализ большого количества публикаций, посвященных сопоставлению эффективности программ по развитию привязанности у детей разного возраста. Анализировались программы для родителей детей до 13 лет. Больше всего программ предполагает участие родителей детей в возрасте от 0 до 5 лет. Чаще всего в этих родительских группах участвовали матери. Показано, что если программы направлены на *психотерапевтическую проработку психических и психологических проблем родителей, на развитие эмоциональной саморегуляции родителей, развитие чуткости родителя, умения адекватно понимать сигналы ребенка и сотрудничать с ним*, то такие программы оказывали положительное влияние на развитие надежной привязанности у детей. Причем этот эффект сохранялся продолжительное время.

Также важно подчеркнуть, что анализируемые психологические тренинги были ориентированы на разных родителей (родителей без проблем; эмигрантов; с низким социо-экономическим статусом; с психическими расстройствами и др.) и разных детей (здоровых; недоношенных; с психическими проблемами; с ограниченными возможностями; с особенностями развития и др.). В качестве примера можно привести психологические про-

граммы для родителей, разрабатываемые К.Х. Бришем и его командой [2012]. Эти тренинги основаны на теории привязанности Дж. Боулби и на работах М. Эйнсворт. Психологическая программа К.Х. Бриша направлена на профилактику нарушений привязанности и состоит из нескольких этапов.

Общая цель программы — создание условий для развития надежной привязанности и проработка родительского опыта взросления, чтобы травматический опыт самих родителей не транслировался из поколения в поколение. На первом этапе предполагаются как очные встречи группы с обсуждением разных тем, так и видеотренинг, когда в группе анализируются видеозаписи взаимодействий родителей с младенцем, а также индивидуальные консультации или психотерапия для родителей.

*Первый* этап работы начинается с будущими родителями на стадии беременности. На этом этапе решаются следующие задачи: знакомство родителей с теорией привязанности, с ее основными понятиями; информирование родителей об особенностях новорожденных детей и младенцев, а также детей старшего возраста; обсуждение родителями собственного опыта взросления и сепарации (т.к. эти два понятия являются основополагающими в теории привязанности); создание у родителей мотивации формирования и поддержания связей с родственниками, друзьями, постоянными нянями и др. (согласно положению теории привязанности о защитной роли вторичных значимых лиц в развитии привязанности). Идет работа по развитию чуткости родителей к ребенку. Особое значение авторы программы придают проработке собственного детского травматического опыта будущих родителей. Прежде всего, имеются в виду детско-родительские проблемы самих родителей, их страхи, обиды, гнев, горе и разочарование.

*Второй* этап — это постнатальные родительские группы. Основные задачи этого этапа программы — проработка переживаний, связанных с родами, а также выработка родительской уверенности и чуткости. Существенную роль на этом этапе играют не только групповые встречи, но и видеотренинг. Анализ особенностей взаимодействия родителей с младенцем позволяет родителям настроиться на сигналы ребенка, правильно их понимать, уверенно на них реагировать. Под родительской заботой и чуткостью авторы программы понимают модели, предложенные М. Эйнсворт (внимательное восприятие сигнала

лов ребенка, правильное понимание этих сигналов, адекватная и своевременная реакция на эти сигналы). Программа К.Х. Бриша учит родителей правильно понимать сигналы ребенка (плач, движения и др.), не примешивать к пониманию опыт, иногда травматический, отношений с собственными родителями.

Надо еще раз отметить, что *если психологический тренинг направлен на повышение материнской чувствительности к сигналам младенца, то это, по данным исследователей, повышает эффективность такого тренинга и повышает вероятность развития надежной привязанности у ребенка* [Svanberg et al., 2010].

В таких профилактических психологических программах, как уже отмечалось выше, важно использовать психообразовательный компонент в виде ознакомления родителей с теорией привязанности. Хотелось бы привести в пример выдержки из памятки, размещенной на сайте центра помощи семье при университете Северной Дакоты (США) [Brotherson, 2009; <https://www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs631.pdf>]. В этой памятке рассказывается о потребностях ребенка с точки зрения теории привязанности, о том, какие негативные последствия может иметь ненадежная привязанность, и даются советы по развитию надежной привязанности у детей. Например, как должен вести себя родитель, чтобы его поведение способствовало развитию надежной привязанности: *поддерживать зрительный контакт с ребенком (смотреть на него, поймать его взгляд), часто улыбаться ему и разговаривать с ним, часто прикасаться к нему с теплотой и нежностью, быть чутким и восприимчивым к ребенку, играть вместе с ребенком и следовать в игре за ним, вместе читать, избегать гиперстимуляции, приводящей к перевозбуждению*. Также на этом сайте можно найти советы для родителей детей с особыми потребностями или в особой жизненной ситуации (например, для приемных родителей).

Программа К.Х. Бриша построена как профилактическая программа. Но существуют тренинги для родителей, имеющие целью, прежде всего, коррекцию уже сложившихся неправильных взаимодействий родителей и ребенка с нарушениями привязанности. Р.О. Svanberg et al. [2010] создали и проверили эффективность психологической программы по изменению нарушенных детско-родительских отношений. Для участия в психологическом тренинге старались привлечь обоих родителей младенцев. На групповых встречах обсуждались и прора-

батывались следующие темы: 1) развитие понимания смысла реакций, поведения ребенка (родители учились обсуждать друг с другом и с психологом, чему радуется или чем не доволен ребенок, что означает его выражение лица и др.); 2) признание родителями возможных амбивалентных чувств по отношению к ребенку, нормализация противоречивых эмоций; 3) обращение родителей к собственному детскому опыту, выявление нарушений детско-родительских отношений; 4) умение разделять собственный детский травматический опыт и отношение к собственному ребенку. При необходимости авторы включали в программу индивидуальную или супружескую/семейную психотерапию участников группы. Результаты контрольных замеров показали, что родители, участвующие в этой программе, стали более чувствительны по отношению к детям, лучше заботились о них, сотрудничали с ними, а привязанность их детей можно было оценить как надежную. По результатам эта программа оказалась значительно эффективнее, чем простой просмотр и разбор видеозаписей или чтение просветительской литературы.

Большинство коррекционных программ ориентировано на родителей детей раннего возраста, но существуют программы и для родителей и детей младшего школьного возраста, а также для подростков. Некоторые из этих программ ставят целью не только коррекцию привязанности, но и развитие социальных навыков, способности к социальному познанию. Например, программа SOSTRA, включающая параллельные родительские и детские группы [Storebo et al., 2015].

Хотелось бы подчеркнуть, что анализ программ, направленных на формирование способности к социальному познанию, позволяет сделать вывод, что способность к пониманию своего состояния и состояния другого человека развивается более успешно, если в этих занятиях дети участвуют вместе с родителями и сотрудничают при выполнении психологических заданий. Например, D. Agram et al. [2013] установили, что если родители читают с детьми книги и обсуждают их в соответствии с рекомендациями (обсуждают истории с использованием ментальных терминов, психическое состояние героев и причины поступков героев, выходы из ситуаций и другой социальный контекст), то это оказывает существенное влияние на развитие способности к социальному познанию у дошкольников.

## Коррекция нарушений привязанности у детей-сирот

Анализ публикаций показывает, что профилактические и коррекционные программы преимущественно ориентированы на родителей младенцев. Именно ранний возраст является сензитивным для формирования надежной привязанности. Особенно важно это учитывать в работе с приемными детьми и родителями. Дети, лишенные родительского попечения, оказываются в зоне наибольшего риска по формированию ненадежных форм привязанности. Как уже говорилось выше, опыт тотальной материнской депривации или воспитания в неблагополучной семье (с опытом жестокого обращения, психологического и/или физического насилия) способствует формированию дезорганизованной привязанности, а иногда и таких специфических форм поведения, которые не укладываются в стандартную классификацию [Lionetti et al., 2015].

Часть исследователей считает, что чем в более раннем возрасте ребенок, лишенный родительского попечения, будет помещен в замещающую семью, тем больше у него шансов на формирование надежной привязанности, конечно, при условии правильного поведения приемных родителей. L. Van den Dries et al. [2009] сделали вывод, что у детей, принятых в замещающую семью в возрасте до 12 месяцев, сформировалась надежная привязанность к приемным родителям, а у детей, отданных в семью позже, привязанность была более нарушенной. Другие исследователи говорят о том, что помещение в семью в более позднем возрасте может также способствовать формированию надежной привязанности. Например, у части обследованных детей в возрасте до 6 лет в течение года жизни в семье сформировалась надежная привязанность [Langa et al., 2016]. Н.В. Сабельникова [2014] обследовала детей и подростков, воспитывающихся в замещающих семьях. Согласно ее результатам, большая часть участвующих в исследовании детей и подростков сформировала надежную привязанность к приемным родителям, а большинство замещающих родителей имели позитивный образ приемного ребенка.

Вероятность успешной адаптации ребенка к приемной семье, а также формирования надежной привязанности повышается, если родители готовы к приему ребенка, хорошо понимают и учитывают особенности детей-сирот. Важно, чтобы

психологи сопровождали приемную семью, начиная с *этапа подготовки будущих родителей, знакомства с ребенком, а также после перехода ребенка в семью*. В нашей стране существуют школы приемных родителей — курс обязательной подготовки, разработанный в формате тренинговой программы. Большое внимание уделяется теме привязанности, травматизации, психологическим особенностям детей, которые имеют негативный опыт проживания в кровной семье. К сожалению, стандартной государственной программой не предусмотрена индивидуальная психотерапевтическая проработка собственного детского опыта будущих приемных родителей.

Зарубежные исследования замещающих семей показывают, что приемному родителю очень важно уметь отслеживать свои чувства, понимать причины негативных переживаний, быть способными к эмоциональной саморегуляции. Эти темы должны обсуждаться и прорабатываться на этапе подготовки родителей к приему ребенка в семью. Например, британская комплексная программа помощи травмированным детям-сиротам предусматривает занятия по развитию рефлексии и преодолению эмоциональных нарушений у потенциальных приемных родителей [Жуйкова, Панюшева, 2015; Thomas, Philpot, 2009]. Умение приемных родителей справляться с негативными эмоциями, способность понимать эмоциональное состояние других людей, конструктивная переработка собственных потерь и психологических травм, развитая способность к ментализации выделяются некоторыми авторами в качестве важных критериев отбора будущих замещающих родителей [Walker, 2008].

На этапе сопровождения семьи эффективными оказываются различные групповые программы, направленные на обсуждение актуального опыта жизни с приемным ребенком, помощь во взаимной адаптации семьи и ребенка, обучение эффективным родительским стратегиям, развитие родительской уверенности. Имеются данные в пользу того, что авторитетный стиль воспитания способствует формированию надежной привязанности у детей-сирот [Langa et al., 2016]. Но авторитетный стиль воспитания возможно сформировать, только если приемный родитель понимает поведение и эмоциональное состояние ребенка. Некоторые формы поведения, не всегда приемлемые, прочно закрепляются у детей, как «эффективные» стратегии, которые помогли им выжить в кровной семье. В приемной се-

мье ребенок автоматически продолжает их использовать. Знание истории жизни ребенка, понимание последствий травматического опыта, влияния стрессогенных жизненных событий на поведение и мышление ребенка помогает родителю стать более понимающим, чутким, принимающим, а также выработать подходящие стратегии взаимодействия, позволяющие ребенку адаптироваться, способствующие формированию у него надежной привязанности [Archer, Gordon, 2004].

## **Выводы**

- Стиль родительского отношения влияет на развитие привязанности. Для формирования надежной привязанности важна родительская забота, чувствительность и внимание родителя к реакциям ребенка, адекватное их понимание (без погружения в переживание собственных детско-родительских проблем) и своевременная реакция на сигналы ребенка. Сверхвключенность, избыточный контроль, тревога и навязчивое стремление родителя приглядываться и прислушиваться к ребенку разрушают привязанность.
- Психологические программы, предполагающие формирование родительской чувствительности, проработку переживаний родителей по поводу своего детства, отношений с собственными родителями, проработку возможных амбивалентных чувств к ребенку, укрепление связей в родительской/супружеской подсистеме, доказывают свое эффективное влияние на развитие уверенной родительской позиции, которая способствует формированию надежной привязанности у детей. Такая позиция родителей может помочь приемным детям сформировать надежную привязанность. Вероятность успешной адаптации и формирования надежной привязанности у ребенка в приемной семье повышается, если специалисты сопровождают замещающую семью на разных этапах жизни: подготовка приемных родителей, выбор семьи для конкретного ребенка, взаимная адаптация ребенка и приемных родителей, проживание ребенка в приемной семье.
- Эффективные психологические программы, имеющие целью формирование и развитие социальных навыков, почти всегда основаны на взаимодействии детей и родителей, где

родители должны быть позитивно настроены по отношению к ребенку, поддерживать его, сотрудничать с ним, понимать свое эмоциональное состояние и состояние другого человека и уметь обсуждать это с детьми.

## **5.2. Модели исследования социального познания как основа планирования программ психологической помощи подросткам с интерперсональными дисфункциями**

*О.Д. Пуговкина, Д.А. Малюкова*

### **Актуальность разработки программ психологической помощи, направленных на развитие СП у подростков**

Необходимость разработки программ психологической помощи старшим подросткам и юношам с нарушениями в сфере межличностного взаимодействия продиктована требованиями практики: сложно переоценить роль общения в подростковом и юношеском возрасте, а также значение устойчивых интерперсональных связей и доступности социальной поддержки для качества социально-психологической адаптации и эмоционального благополучия.

Интерес специалистов к проблеме социального и коммуникативного развития подростков остается стабильно высоким. Сфера социальных контактов подростков — их социальной и коммуникативной компетентности — рассматривается специалистами как некоторая «область повышенной уязвимости», особенно нуждающаяся в развитии и коррекции. Отношения с другими людьми и способность к эффективному интерперсональному взаимодействию приобретают протективное значение — они способствуют сохранению психологического благополучия и снижают воздействие многочисленных стрессоров, с которыми сталкиваются подростки. С другой стороны, социальные связи, по ряду причин, сами по себе могут носить стрессогенный характер [Холмогорова, Гаранян, Петрова, 2003; Холмогорова, Смирнова, 2009].

Полезность тренингов и развивающих занятий, направленных на формирование у подростков навыков эффективного взаимодействия с другими людьми, не вызывает сомнений. Имея высокую потребность в межличностном общении, подростки одновременно с этим не обладают достаточным опытом социального взаимодействия, который включает в себя различные умения и навыки, необходимые для успешной коммуникации с другими людьми [Березина, 2003; Печникова, Левикова, 2013].

Область профилактики, развития и коррекции нарушений СП (более традиционное название — коммуникативной компетентности, социальных навыков) развивается уже не одно десятилетие в рамках возрастной, клинической и педагогической психологии. Развитие социальных навыков — одно из основных направлений психологической работы, проводимой с подростками. Как правило, эта задача решается с помощью тренингов компетентности в общении, включающих в себя различные тематические блоки, например, разрешение конфликтов [Дегтярев, 2013]. Обобщенное название «тренинг общения» объединяет довольно разнообразные по содержанию психологические программы, общая цель которых состоит в создании условий для самораскрытия участников, профориентации, развития навыков саморегуляции [Дубровина, 1995; Егидес, 2011; Емельянов, 1985; Козырева, 1997; Корнелиус, Фэйр, 1992; Кривцова, Мухаматуллина, 1999; Рождественская, 2004; Sarason, Sarason, 1981; Urbain, Kendall, 1980; см. также многочисленные интернет-ресурсы в форме авторских разработок практикующих специалистов: порталы работников образования <http://nsportal.ru>, <http://festival.1september.ru>].

Разнообразие и доступность методической литературы, содержащей описание многочисленных техник и упражнений, вызывают обманчивое ощущение легкости планирования и организации тренингов СП [Graczyk et al., 2000]. Другая иллюзия касается понимания механизмов и эффекта групповой работы. Действительно, групповая форма психологической работы сама по себе обладает большим терапевтическим потенциалом, и специалист, имеющий специальную подготовку в области групповой работы, сможет актуализировать различные изменения у участников группы почти вне зависимости от содержания отдельных упражнений [Urbain, Kendall, 1980]. Однако важно отметить, что целенаправленные психологические интервенции

должны опираться на научно-обоснованные модели тех нарушений или дефицитов, на коррекцию которых они направлены, и системы диагностики этих нарушений.

Можно выделить два направления в разработке таких программ — *мишенеориентированные программы коррекции нарушений СП у подростков с различными нарушениями развития и программы общего развития СП и коммуникативной компетентности у подростков в общей популяции.*

### **Использование ресурсов образовательной ситуации для развития СП у подростков**

В педагогике и педагогической психологии целый цикл работ посвящен созданию условий и использованию ресурсов образовательной ситуации для развития СП [Борытко, Майкайлова, 2002; Гладкова, Филиппова, 2011; Ефимова, 1986; Лыткина, 2001; Кардашева, Кокуркина, 1997; Рождественская, 2004; Россова, 2014]. К основным педагогическим условиям развития СП у учащихся относится построение взаимодействия «педагог — подросток — сверстники» на принципах *социального партнерства*. В данном направлении подчеркивается организующая роль педагога, его коммуникативной компетентности и культуры общения (взаимодействия) в обогащении эмоционально-нравственного опыта подростков и развитии у них рефлексии [Выражемская, 1995; Грачикова, 2002], однако технология развития СП представляется как комплексная система компонентов образовательного процесса — задач и содержания обучения, с одной стороны, и форм совместной деятельности учащихся и учителя, с другой [Россова, 2014].

В качестве такой технологии развития СП чаще всего предлагается применение *проектной деятельности* (например, программа «Летопись нашей школы» [Гладкова, Филиппова, 2011]), как комплексной формы организации обучения и внеклассной работы с учащимися, которая расширяет границы взаимодействия участников образовательного процесса. Другая комплексная форма педагогического сопровождения развития СП — это организация системы *тьюторской* взаимной поддержки у учащихся [Гладкова, Филиппова, 2011].

При разработке программ педагогического сопровождения развития СП авторы опираются на принципы организации процессов обучения, сформулированные как в педагогике, так

и в психологии — принципы проблемного обучения (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), методику формирования рефлексии (И.И. Ильясов, И.Л. Можаровский). При этом вопросы соотношения этих принципов, с одной стороны, и специфики и закономерностей развития собственно СП, с другой, — зачастую не обсуждаются. СП выступает несколько вне имеющихся психологических моделей его изучения.

В качестве примера преимущественной опоры на педагогические принципы усвоения знаний учащимися можно привести методику «Совершенствование способов межличностного познания» [Рождественская, 2004]. В ходе реализации данной программы учащимся предлагают описания отдельных поступков известных людей, не называя имен и общего контекста, в котором был совершен поступок, а учащиеся должны высказать предположения о качествах личности и характере персонажа. В ходе работы обсуждаются типичные ошибки атрибуции (эмоциональные категоричные суждения, склонность к игнорированию контекста и др.), которые допускают учащиеся при описании черт личности персонажей. Методика основана на деятельностной теории формирования знаний: сначала учащимся предлагается решить проблемную задачу, опираясь на собственные возможности анализа ситуации, затем обсуждаются допущенные ошибки, предлагаются новые способы, после чего задача решается заново с их помощью, и в заключении обсуждаются преимущества новых способов СП.

Подробное психологическое обоснование этому направлению можно найти в русле представлений культурно-исторической психологии о соотношении обучения и развития и понятии зоны ближайшего развития, согласно которому новые способности появляются у ребенка сначала в совместной деятельности со взрослым [Зарецкий, 2015]. Ситуация «объектного», инструктивного обучения не приводит к интенсивному развитию ребенка, в то время как организация совместно-разделенной деятельности ребенка и взрослого приводит к ряду существенных сдвигов, среди которых важнейшую роль играет способность к рефлексии и способность вступать в отношения сотрудничества со взрослым (запрашивать и принимать помощь, опираться на эмоциональную и инструментальную поддержку, а не отвергать ее) [Зарецкий, 2015]. Таким образом, ситуация диалога и сотрудниче-

ства в учебной деятельности, в преодолении учебных трудностей выступает базой для развития как саморефлексии, так и осознания природы взаимоотношений с другими людьми [Холмогорова, 2015; Fernyhough, 2009]. Другим важным следствием общения со взрослым в режиме диалога и сотрудничества является становление у подростка активной субъектной позиции по отношению к собственной деятельности [Зарецкий, 2013], что в свою очередь, создает условия и предпосылки для развития самопонимания и способности к пониманию других людей.

Возвращаясь к психолого-педагогическим программам сопровождения развития СП с опорой на ресурсы образовательной ситуации и педагогические средства, остается отметить, что на сегодняшний день получен ряд данных об их эффективности [Рождественская, 2004; Россова, 2014]. Эти исследования не вполне вписываются в современную методологию исследований эффективности психологических интервенций, и использование психометрических инструментов для оценки выраженности изменений часто не имеет опоры на психологические модели изучения СП и не носит системного характера.

Можно отметить также то, что предлагаемые интервенции педагогического характера захватывают различные процессы когнитивного и личностного развития учащихся, и оценить механизмы и специфические результаты воздействия достаточно сложно (например, в результате вовлечения учащихся в проектную деятельность разного масштаба и направления происходит развитие не только сферы СП, но и более интенсивное обогащение знаниями и общее когнитивное развитие). Другими словами, в задачи будущих исследований входит не только разработка программ педагогического сопровождения развития СП, но и оценка результатов их применения с использованием современной методологии исследований эффективности и валидного психодиагностического инструментария.

### **Преодоление дефицитов социального познания в программах психологической помощи подросткам с различными нарушениями развития**

Различные дефициты в сфере СП являются одним из центральных механизмов возникновения широкого спектра нарушений, начиная от явлений эмоциональной и социально-психо-

логической дезадаптации и заканчивая серьезными психическими расстройствами и нарушениями развития. В связи с этим программы психологической помощи, основанные на развитии и коррекции СП адресованы различным категориям подростков: подростки с расстройствами аутистического спектра [Andanson et al., 2011; Laugeson et al., 2012], интеллектуальной недостаточностью [Nestler, Goldbeck, 2011; O'Handley et al., 2016], чертами пограничного личностного расстройства [Laurensen et al., 2014; Schuppert et al., 2012], антисоциальными чертами личности [Arbuthnot, Gordon, 1986; Chandler, 1973; Gresham, 1997; Noel, Westby, 2014] и девиантным поведением [Кондрашкин, Кириллова, 2012; Лыткина, 2001; Печникова, 2010] и др.

У подростков с **нарушениями поведения и антисоциальными личностными чертами** в основе агрессии и девиантного поведения зачастую лежат трудности понимания социальных отношений и снижение возможностей конструктивного разрешения конфликтных ситуаций [Печникова, 2010]. Мишенями развития СП у этой группы выступают нарушения эмпатии [Noel, Westby, 2014], эгоцентризм [Chandler, 1973], недостаточность понимания моральных аспектов и причин поведения [Arbuthnot, Gordon, 1986; Gresham, 1997]. Помимо развития поведенческих коммуникативных навыков [Дегтярев, 2013], важной задачей работы с такими подростками является формирование позитивной социальной мотивации и основ социальных коммуникаций [Зарецкий с соавт., 2011; Холмогорова, Смирнова, 2009; Шемякина, 2011].

На основе исследований и обобщения опыта работы с данной категорией подростков были предложены рекомендации по преодолению трех основных трудностей: проблем во взаимодействии с окружающими, трудностей в обучении и высокого уровня агрессии [Зарецкий с соавт., 2011]. Рекомендации, сформулированные в виде «правил техники безопасности», которые представляют собой правила-предупреждения, или рамки, которые нежелательно переступать в отношениях с девиантными подростками, а также в виде принципов выстраивания позитивных отношений, задают комплексную систему психологической помощи таким подросткам.

Важной составляющей предлагаемого комплексного подхода к улучшению межличностных отношений девиантных подростков в школе является развитие у них ментализации (само-

понимания) с использованием психодраматического метода — вживания во внутренний мир другого на основе разыгрывания различных ролей [Зарецкий с соавт., 2011]. Важно отметить, что у этих подростков беден репертуар социально одобряемого поведения, недостаточно опыта признания и уважения, поэтому психодрама, помимо развития ментализации, дает возможность поддержки и укрепления положительного образа себя в ситуации самопредъявления из роли социально значимого персонажа, например, в рамках цикла тематических психодрам «Инсценировка героических историй».

Для подростков с *легкой степенью интеллектуальной недостаточности* доминируют разработки групповых поведенческих тренингов навыков выражения желаний и намерений, прагматической речи, способности к последовательному (поочередному) взаимодействию с партнером [Nestler, Goldbeck, 2011; O’Handley et al., 2016].

Спецификой организации развития СП у детей и подростков с *расстройствами аутистического спектра* (речь идет, главным образом, о группе так называемых «высоко функционирующих» аутистов) является участие родителей в групповой и индивидуальной работе, а также необходимость дополнения типичных приемов (ролевого разыгрывания, моделирования) адаптированными, например, анализом социальных сценариев. Мишенями развития СП у данной группы подростков выступает развитие социальной мотивации, способности к сотрудничеству, социальных навыков, а критерием оценки эффективности — снижение выраженности аутистических черт (например, манерных движений) в поведении, увеличение частоты и продолжительности контактов со сверстниками [Anderson et al., 2011; Laugeson et al., 2012].

### **Развитие СП у подростков с чертами пограничного расстройства личности на основе диалектической бихевиоральной психотерапии**

В последние годы стремительно растет число разработок, направленных на раннюю помощь подросткам с чертами *пограничного личностного расстройства* на основе развития у них СП [Perepletchicova et al., 2011]. Это связано с ростом распространенности в популяции пограничного расстройства личности и выраженности отдельных его черт [Бейтман, Фонаги,

2014; Лайнен, 2008; Кони́на с соавт., 2015]. По данным отдельных исследований, до 23 % населения обнаруживают черты пограничной личности [Ласовская, 2014]. Актуальность данной проблемы связана с тяжелыми проявлениями и последствиями расстройства: при пограничном личностном расстройстве наблюдается целый комплекс нарушений, который включает как эмоциональные нарушения (симптомы депрессии, проблемы эмоциональной дисрегуляции), так и поведенческие проблемы (импульсивное, агрессивное и аутоагрессивное поведение). До 75 % таких людей склонны к аутодеструктивному, в том числе суицидальному поведению [Лайнен, 2008; Ласовская, 2014; Польская, Власова, 2015].

П.Фонаги описывает пограничную патологию как нарушение способности к ментализации, которое является следствием плохого обращения и дезорганизации отношений привязанности в детском и подростковом возрасте [Бейтман, Фонаги, 2014]. В проблемных ситуациях сбой ментализации вместе с проблемами эмоциональной саморегуляции и порождает комплекс симптомов и поведенческих проявлений пограничного расстройства. Интерес ученых сегодня смещается в сторону профилактики пограничной патологии в подростковом возрасте, когда нарушения не носят еще тотального и деструктивного характера и могут быть успешно скорректированы в рамках профилактических программ, направленных на развитие способности к ментализации [Miller et al., 1997; Perepletchicova et al., 2011].

К основным методам лечения пограничной патологии относятся диалектическая бихевиоральная терапия (dialectical behavior therapy — DBT) [Лайнен, 2008] и терапия, основанная на ментализации (Mentalization-based therapy — MBT) [Бейтман, Фонаги, 2014].

DBT является одним из лидирующих научно-обоснованных подходов с доказанной эффективностью в лечении пациентов с хроническим суицидальным поведением при пограничных личностных расстройствах [Лайнен, 2008; Groves et al., 2012; Laurensen et al., 2014; Schuppert et al., 2012]. Основными мишенями лечения в DBT выступают ключевые психологические проблемы лиц с пограничным личностным расстройством (или с отдельными его чертами), а именно проявления эмоциональной и поведенческой дисрегуляции: низкая толерантность к стрессу, непереносимость негативных эмоций и дисфункци-

ональные стратегии совладания с ними (избегание), импульсивность. С точки зрения диалектического подхода нарушения ментализации пациента проявляются в категоричности восприятия, в неспособности к интеграции противоречий, в мышлении по типу «или\или» вместо «и — и» [Лайнен, 2008].

Смысл диалектической терапии состоит в том, чтобы научиться *не принимать что-либо (собственные впечатления) как окончательную истину или неоспоримый факт, а стремиться к синтезу и интеграции разных аспектов действительности*. Одним из ключевых моментов терапии пограничного расстройства выступает «валидация», или *признание оснований для наличия негативных чувств пациента* (проявления которых, как правило, кажутся окружающим неадекватными и вызывают осуждение), с последующим поиском «диалектического сбоя», приведшего к их возникновению. Такая диалектика приводит к улучшению интерперсональных отношений и резкому снижению уровня стресса у пациентов, во многом связанного с постоянным ощущением отвержения и непонимания.

Основными компонентами группового тренинга, основанного на идеях DBT, являются развитие осознанного внимания (mindfulness), навыков эмоциональной регуляции, интерперсональной эффективности и толерантности к стрессу [Linehan, 1993].

В многочисленных работах было показано, что различные компоненты DBT обладают эффективностью не только в отношении пограничного личностного расстройства [Лайнен, 2008], но и в коррекции широкого спектра нарушений, связанных с дефицитом способности к саморегуляции, таких, как нарушения пищевого поведения, нарушения поведения, агрессивность, биполярное аффективное расстройство, в том числе у подростков [Groves et al., 2012; MacPherson et al., 2013; Miller et al., 1997]. В популяционных исследованиях была показана эффективность тренинга, основанного на подходе DBT, в борьбе со школьными прогулами [Chu et al., 2015].

DBT была впервые адаптирована для работы с подростками около 20 лет назад [Miller et al., 1997]. Изменения не затрагивали существенно цели и техники терапии, однако была увеличена рекомендованная продолжительность курса терапии (с 12 до 16 недель), разработаны способы вовлечения родителей в групповую работу. Участие родителей требовалось в связи с тем, что источником неэффективных паттернов взаимодействия с

окружающими выступает зачастую именно дисфункциональный стиль эмоциональных коммуникаций в семье, во многом связанный с низкой способностью к валидации чувств у ее членов. Одной из целей привлечения родителей является противодействие восприятию подростка как «идентифицированного пациента», или члена семьи, требующего помощи от других. Идея DBT-тренинга состоит в том, что все члены семьи благодаря участию в работе группы должны получить выгоду для себя в плане повышения собственной компетентности в общении.

Была адаптирована к возрасту терминология подхода, а также заменены дидактические обсуждения ключевых понятий данного подхода на упражнения, которые их иллюстрируют. Например, при обсуждении такого понятия, как «мудрый разум» («wise mind»), или глубинная способность к уравновешенному, мудрому восприятию реальности, которая иногда блокируется сильными эмоциями, но может быть актуализирована сознательным усилием), подросткам предлагается метафора мозаики или паззла. Так, участникам группы раздаются отдельные фрагменты паззла и предлагается вместе составить целое изображение. Когда участникам становится понятным, что изображено на целом паззле, они поднимают одну руку. В последующем разборе упражнения обсуждается развернутый процесс поиска цельной картины (понимание содержания своего фрагмента паззла, поиск дополнительных элементов, открытие смысла целого паззла) и изменения состояния участников на разных стадиях этого процесса [Nelson-Gray et al., 2006].

Структурированный курс DBT для подростков включает вводное занятие, посвященное информированию о целях работы и подходе, а также мотивированию участников, и четыре блока занятий, посвященных каждому из компонентов DBT-тренинга (развитие осознанного внимания (mindfulness), навыков эмоциональной регуляции, интерперсональной эффективности и толерантности к стрессу) и, наконец, занятия, посвященного подведению итогов.

*Первый блок тренинга* («управление вниманием») предполагает развитие способности произвольно сосредотачивать внимание на текущих событиях и ощущениях, произвольно переключать внимание с одних аспектов на другие, ощущая при этом подконтрольность процесса сосредоточения и управляемость им. В упражнениях формируются навыки различения

объективной реальности и ее внутренней репрезентации, развивается способность к полному и безоценочному восприятию происходящих событий и собственных ощущений.

В рамках *второго блока тренинга* («эмоциональная саморегуляция») обсуждаются законы эмоциональной жизни, дисфункциональные паттерны регуляции эмоций и возможности более эффективного контроля и конструктивного выражения эмоций.

*Третий блок тренинга* («социальные навыки») посвящен развитию коммуникативной компетентности. На занятиях обсуждается ряд интерперсональных навыков, которые представляются подросткам в виде акронимов со специальными иллюстрациями, облегчающими их понимание и использование, например, «CALM»: «connecting» — контакт; «attending» — участие; «listening» — слушание; «manners» — манеры [Nelson-Gray et al., 2006; Perepletchicova et al., 2011]. Под контактом понимаются навыки ответов на вопросы в плане заданного, предложения новой информации собеседнику, под «участием» — навыки невербального выражения поддержки (например, улыбка). «Слушание» включает навыки прояснения вопросов собеседника, остановки говорящего и др. Под «манерами» понимается использование в общении различных формул вежливости, например, слов «спасибо», «пожалуйста», «извини» [Nelson-Gray et al., 2006]. Между сессиями в качестве домашнего задания подросткам предлагается вести мониторинг этих навыков. В ряде работ показана эффективность введения денежного вознаграждения за выполнение домашних заданий [Nelson-Gray et al., 2006].

Четвертый блок тренинга («толерантность») предполагает развитие конструктивных стратегий совладания с различными источниками стресса на основе комплекса навыков эмоциональной саморегуляции и эффективного интерперсонального поведения [Nelson-Gray et al., 2006].

Значительная часть целей терапии в DBT так или иначе включает в себя развитие способности к ментализации. Авторы, развивающие психотерапию, основанную на развитии ментализации (МВТ), как отдельное самостоятельное направление, говорят о том, что ментализация является своеобразным «катализатором» терапевтических изменений во многих школах психотерапии, начиная от классического психоанализа и заканчивая описанной выше DBT [Bevington et al., 2013].

Развитие ментализации как центральная мишень работы предполагает последовательное повышение качества внутренней репрезентации происходящих событий от уровня категоричного, фрагментарного восприятия («в чем проблема?») к уровню прагматического («что я делаю, что должен сделать в этой ситуации?») и системного восприятия сложных социальных ситуаций («кто что делает в данной ситуации?», «каков вклад каждого участника?», «каковы будут последствия каких-то конкретных поступков?») [Бейтман, Фонаги, 2014]. Данные об эффективности тренинга развития ментализации у подростков носят пока предварительный характер [Bevington et al., 2013].

## Выводы

- При планировании коррекционных и развивающих мероприятий для подростков необходимо понимать, какие именно навыки или функции должны быть сформированы или развиты в ходе такой работы, а также кому будет адресована разрабатываемая программа, поскольку подростки из разных групп риска нуждаются в разной помощи. Эффективная программа психологической помощи не может существовать изолированно, как набор техник и упражнений, в основе ее должна лежать определенная теоретическая модель, обеспечивающая научную обоснованность программы. В наибольшей степени этому требованию соответствуют разрабатываемые в клинической психологии программы, адресованные отдельным клиническим группам.
- Важность развития СП у подростков признается широким кругом специалистов. В педагогике и педагогической психологии растет число работ, посвященных использованию ресурсов образовательной ситуации для развития СП у учащихся. В этих разработках подчеркивается роль диалога и сотрудничества со взрослым, а также проектной деятельности и форм тьюторского взаимодействия между учащимися, как наиболее эффективных организационных форм для развития рефлексии и СП у подростков.
- Одним из наиболее популярных на сегодня подходов к профилактике широкого спектра эмоциональных и пове-

денческих нарушений у подростков является диалектическая бихевиоральная терапия (DBT). Данное направление отличается глубокой теоретической проработкой, наличием подробных программ и руководств, доказанной эффективностью. Основными направлениями развития СП в рамках тренингов, основанных на DBT, выступают развитие ментализации, навыков эмоциональной саморегуляции и поведенческих коммуникативных навыков. Важным условием эффективности таких тренингов является привлечение семьи и смещение акцента с коррекции дефицита СП у подростка на развитие коммуникативной компетентности всех членов семьи и изменение общего стиля семейных эмоциональных коммуникаций.

## Библиография

- Бейтман Э., Фонази П.* Лечение пограничного расстройства личности с опорой на ментализацию: практическое пособие. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. 248 с.
- Березина А.В.* Особенности формирования межличностного восприятия как условие совершенствования общения у подростков: дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2003. 172 с.
- Борытко Н.М., Майкайлова О.М.* Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. 132 с.
- Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 447 с.
- Бриш К.Х.* Терапия нарушений привязанности. От теории к практике. М.: Когито-Центр, 2012. 316 с.
- Бурменская Г.В.* Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14: психология. 2009. № 4. С. 17–31.
- Выражемская А.И.* Влияние социальных установок учителя на межличностные отношения участников педагогического взаимодействия: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГПУ им. В.И. Ленина, 1995. 15 с.
- Гладкова Т.Е., Филиппова Л.В.* Педагогические условия развития социального познания подростков [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». 2011. № 5.

- Грачикова Е.В.* Когнитивный компонент межличностного восприятия как профессионально важное качество учителя: дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2002. 174 с.
- Дегтярев А.В.* Конструирование тренинговых программ по развитию эмоционального интеллекта у подростков с отклоняющимся поведением [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psuedu.ru. 2013. № 3.
- Дубровина И.В.* (ред.) Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. М.: Академия, 1995. 178 с.
- Егидес А.П.* Инициальный межличностный коммуникативный процесс. Тренинг деконфликтации // Вестник практической психологии образования. 2011. № 2. С. 21–34.
- Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1985. 166 с.
- Ефимова О.И.* Межличностное восприятие при различных формах организации и содержании совместной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1986. 27 с.
- Жуйкова Е.Б., Панюшева Т.Д.* Понятие профессиональности позиции принимающего родителя // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 83–101.
- Зарецкий В.К.* Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 44–63.
- Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б.* Три главные проблемы подростков с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? М.: Форум, 2014. 208 с.
- Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.
- Кардашева О.В., Кокуркина Н.И.* Особенности организации тренинговой работы с подростками коррекционно-развивающих классов в условиях МПС-центров // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1997. № 4. С. 24–35.
- Козырева Е.А.* Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей. М.: Магистр, 1997. 129 с.
- Кондрашкин А.В., Кириллова Т.О.* Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе [Электронный

- ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 4.
- Конина М.А., Холмогорова А.Б., Сорокова М.Г.* Феномен неограниченного сексуального поведения в современном обществе: патологические тенденции культуры или патология личности // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 2. С. 88–118.
- Корнелиус Х., Фэйр Ш.* Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты. М.: Знание. 1992. 234 с.
- Кремнева Л.Ф.* Система «мать-дитя» и психопатология раннего детского возраста // Психиатрия. 2007. № 5 (29). С. 43–46.
- Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А.* Тренинг. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М.: Генезис, 1999. 47 с.
- Лайнен М.* Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. Пер. с англ. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2008. 592 с.
- Ласовская Т.Ю.* Самоповреждающее поведение при пограничном личностном расстройстве // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 2. С. 38–78.
- Лыткина О.А.* Психолого-педагогические условия социального и личностного развития юношей и подростков с девиантными формами поведения, обучающихся в профессиональных лицеях и школах: дисс. ... канд. психол. наук. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. 182 с.
- Печникова Л.С.* Факторы риска девиантного поведения подростков // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». М.: МГППУ, 2010. С. 31–33.
- Печникова Л.С., Левикова Е.В.* Социальный интеллект и социальные навыки подростков, больных шизофренией // Медицинская (клиническая) психология: традиции и перспективы (к 85-летию Юрия Федоровича Полякова). М.: МГППУ, 2013. С. 236–241.
- Польская Н.А., Власова Н.В.* Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 176–190.
- Рождественская Н.А.* Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. М.: ПЕР СЭ-Пресс. 2004. 282 с.
- Россова Ю.И.* Технология развития социального познания в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Культура и образование. 2014. № 12.
- Сабельникова Н.В.* Представления замещающих матерей о приемном ребенке и особенности его привязанности к близким людям // Вестник Алтайской науки. 2014. Том 19. № 1. С. 133–138.

- Холмогорова А.Б.* Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // *Культурно-историческая психология*. 2015. Том 11. № 3. С. 25–43.
- Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Петрова Г.А.* Социальная поддержка и психическое здоровье // «Психология: современные направления междисциплинарных исследований». М.: Изд-во Института психологии РАН. 2003. С. 139–163.
- Холмогорова А.Б., Смирнова Н.С.* Комплексная модель интерперсональных отношений как теоретическая основа для их изучения у подростков с нарушениями поведения // *Культурно-историческая психология*. 2009. № 4. С. 94–99.
- Шемякина О.О.* Психолого-педагогическая деятельность по профилактике девиантного поведения подростков [Электронный ресурс] // *Психология и право*. 2011. № 4.
- Ainsworth M., Wittig B.* Attachment and Exploratory Behaviour of One-year-olds in Strange Situation // *Determinants of Infant Behavior* / В.М. Foss (ed.). 1969. Vol. 4. P. 111–136.
- Andanson J., Pourre F., Maffre T. et al.* Social skills training groups for children and adolescents with Asperger syndrome: A review // *Archives de pediatrie*. 2011. Vol. 18. Iss. 5. P. 589–596.
- Aram D., Fine Y., Ziv M.* Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book’s plot and socio-cognitive themes // *Early Childhood Research Quarterly*. 2013. Vol. 28. P. 111–122.
- Arbuthnot J., Gordon D.A.* Behavioral and cognitive effects of a moral reasoning development intervention for high-risk behavior-disordered adolescents // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1986. Vol. 54(2). P. 208–216.
- Archer C., Gordon C.* Parent mentoring An innovative approach to adoption support // *Adoption and Fostering*. 2004. Vol. 28. № 4. P. 27–38.
- Belsky J., Fearon R.M.P.* Infant–mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis // *Development and Psychopathology*. 2002. Vol. 14(2). P. 293–310.
- Besser A., Priel B.* The Apple Does Not Fall Far From the Tree: Attachment Styles and Personality Vulnerabilities to Depression in Three Generations of Women // *Society for Personality and Social Psychology*. 2005. Vol. 31. № 8. P. 1052–1073.
- Bevington D., Fuggle P., Fonagy P., Target M. & Asen E.* Innovations in Practice: Adolescent Mentalization-Based Integrative Therapy (AMBIT) — a new integrated approach to working with the most hard to

- reach adolescents with severe complex mental health needs // *Child and Adolescent Mental Health*. 2013. Vol. 18. № 1. P. 46–51.
- Bretherton I., Bates E., Benigni L., Camaioni L., Volterra V.* Relationships between cognition, communication and quality of attachment. // In *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* / Bates, et al. New York: Academic Press. 1979. P. 223–269.
- Brink K.A., Lane J.D., Wellman H.M.* Developmental pathways for social understanding: linking social cognition to social contexts // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 1–11.
- Brotherson S.* Keys to Building Attachment with Young Children [электронный ресурс] // URL: <https://www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs631.pdf> (дата обращения: 23.09.2016)
- Chandler M.J.* Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills // *Developmental Psychology*. 1973. Vol. 9(3). P. 326–332.
- Chu B.C., Rizvi S.L., Zendegui E.A., Bonavitacola L.* Dialectical Behavior Therapy for School Refusal: Treatment Development and Incorporation of Web-Based Coaching // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2015. Vol. 22. P. 317–330.
- Davila J., Ramsay M., Stroud C.B., Steinberg S.* Attachment as vulnerability to the development of psychopathology // in *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective* / Ed. by Hankin B.L., Abela J.R.Z. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2005. P. 215–242.
- DeKlyen M., Greenberg M.T.* Attachment and psychopathology in childhood // in *Handbook of attachment, theory, research and clinical applications* / Ed. by Cassidy J., Shaver P.R. NY: Guilford Press, 2008. P. 637–666.
- Dozier M., Stovall-McClough K., Albus K.E.* Attachment and psychopathology in adulthood // in *Handbook of attachment* / Ed. by Cassidy J., Shaver P. NY: Guilford Press, 2008. P. 718–744.
- Dunn J., Brown J.* Relationship, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood // in *Affect Regulation and Dysregulation in Childhood* / Ed. by Garber J., Dodge K. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 89–108.
- Fearon P., Target M., Fonagy P.* et al. Short-Term Mentalization and Relational Therapy (SMART): an integrative family therapy for children and adolescents // in *Handbook of mentalization based treatments* / Ed. by Allen J., Fonagy P. London: John Wiley, 2006. P. 201–223.
- Fernyhough C.* Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding // *Developmental Review*. 2009. Vol. 28. P. 225–262.

- Fonagy P.* The development of psychopathology from infancy to adulthood: The mysterious unfolding of disturbance in time // *Psychiatry de L'Enfant*. 2001. Vol. 44(2). P. 333–369.
- Fonagy P.* Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? // *Association of Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*. 1997. Vol. 14. P. 31–40.
- Fonagy P., Redfern S., Charman T.* The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT) // *British Journal of Developmental Psychology*. 1997. Vol. 15. P. 51–61.
- Fortuna K., Roisman G.I.* Insecurity, stress, and symptoms of psychopathology: Contrasting results from self-reports versus interviews of adult attachment // *Attachment & Human Development*. 2008. Vol. 10. P. 11–28.
- Graczyk P.A., Weissberg R.P., Payton J.W., et al.* Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs // in *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* / Ed. by Parker J.D.A. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, XV, 2000. 528 p.
- Grazzania I., Ornaghia V., Crugnolab C.R.* Emotion comprehension and attachment: A conversational intervention with school-aged children // *Revue européenne de psychologie appliquée*. 2015. Vol. 65. P. 267–274.
- Gresham F.M.* Social training with children: Social learning and applied behavior analytic approaches // in *Handbook of Child Behavior Therapy* / ed. by Watson T.S., Gresham F.M., 1997. P. 475–497.
- Grienenberger J., Kelly K., Slade A.* Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: exploring the link between mental states and observed caregiving behaviour in the intergenerational transmission of attachment // *Attachment and Human Development*. 2005. Vol. 7. P. 299–311.
- Groves S., Backer H.S., van den Bosch W., Miller A.* Dialectical behaviour therapy with adolescents // *Child and adolescent mental health*. 2012. Vol. 17, Iss. 2, P. 65–75.
- Koren-Karie N., Oppenheim D., Dolev S., Sher S., Etzion-Carasso A.* Mother's insightfulness regarding their infants' internal experience: relations with maternal sensitivity and infant attachment // *Developmental Psychology*. 2002. Vol. 38. P. 534–542.
- Laible D.J., Thompson R.A.* Attachment and emotional understanding in preschool children // *Developmental Psychology*. 1998. Vol. 34(5). P. 1038–1045.

- Laible D.J., Carlo G., Raffaelli M.* The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment // *Journal of Youth and Adolescence*. 2000. Vol. 29. P. 45–59.
- Langa K., Bovenschen I., Gablera S., Zimmermann J., Nowacki K., Klieverb J., Spangler G.* Foster children's attachment security in the first year after placement: A longitudinal study of predictors // *Early Childhood Research Quarterly*. 2016. Vol. 36. P. 269–280.
- Laugeson E.A., Frankel F., Gantman A.* et al. Evidence-Based Social Skills Training for Adolescents with Autism Spectrum Disorders: The UCLA PEERS Program // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2012. Vol. 42. Iss. 6. P. 1025–1036.
- Laurenssen E.M.P., Hutsebaut J., Feenstra D.J., Bales D.L.* et al. Feasibility of mentalization-based treatment for adolescents with borderline symptoms: A pilot study // *Psychotherapy*. 2014. Vol 51(1). P. 159–166.
- Lee A., Hankin B.L.* Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2009. Vol. 38. P. 219–231.
- Linehan M.* Skills training manual for treating borderline personality disorder. New York: Guilford. 1993. 180 p.
- Lionetti F., Pastore M., Barone L.* Attachment in institutionalized children: A review and meta-analysis // *Child Abuse & Neglect*. 2015. Vol. 42. P. 135–145.
- MacPherson H.A., Cheavens J.S., Fristad M.A.* Dialectical Behavior Therapy for Adolescents: Theory, Treatment Adaptations, and Empirical Outcomes // *Clinical Child and Family Psychology Review* 2013. Vol. 16. P. 59–80.
- Mallinckrodt B., Wei M.* Attachment, social competence, social support, and psychological distress // *Journal of Counseling Psychology*. 2005. Vol. 52. P. 358–367.
- Meins E., Fernyhough C., Fradley E., Tuckey M.* Rethinking maternal sensitivity: mothers' comments on infants mental processes predict security of attachment at 12 months // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2001. Vol. 42. P. 637–648.
- Miller A.L., Rathus J.H., Linehan M.M., Wetzler S., Leigh E.* Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents // *Journal Practical Psychiatry Behavioral Health*. 1997. Vol. 3. P. 78–86.
- Moss E., Bureau J.-F., St-Laurent D., Tarabulsky G.M.* Understanding disorganized attachment at preschool and school age: Examining divergent pathways of disorganized and controlling children // in *Dis-*

- organized attachment and caregiving / Ed. by Solomon J., George C. New York, NY: Guilford Press. 2011. P. 52–79.
- Nelson-Gray R.O., Keane S.P., Hurst R.M., Mitchell J.T.* et al. A modified DBT skills training program for oppositional defiant adolescents: promising preliminary findings // *Behavior Research and Therapy*. 2006. Vol. 44. P. 1811–1820.
- Nestler J., Goldbeck L.* A pilot study of social competence group training for adolescents with borderline intellectual functioning and emotional and behavioural problems (SCT-ABI) // *Journal of intellectual disability research*. 2011. Vol. 55(2). P. 231–241.
- Noel K.K., Westby C.* Applying theory of mind concepts when designing interventions targeting social cognition among youth offenders // *Topics in Language Disorders*. 2014. Vol. 34(4). P. 344–361.
- O’Handley R.D., Ford W.B., Radley K.C.* et al. Social Skills Training for Adolescents With Intellectual Disabilities: A School-Based Evaluation // *Behavior Modification*. 2016. Vol. 40. Iss. 4. P. 541–567.
- Ontai L.L., Thompson R.A.* Patterns of attachment and maternal discourse effects on children’s emotion understanding from 3 to 5 years of age // *Social Development*. 2002. Vol. 11(4). P. 433–450.
- Oppenheim D., Koren-Karie N.* Mothers’ insightfulness regarding their children’s internal worlds: the capacity underlying secure child-mother relationships // *Infant Mental Health Journal*. 2002. Vol. 23. P. 593–605.
- Pascuzzo K., Moss E., Cyr C.* Attachment and Emotion Regulation Strategies in Predicting Adult Psychopathology // *SAGE Open*. 2015. Vol. July-September. P. 1–15.
- Perepletchikova F., Axelrod S.R., Kaufman J., Rounsaville B.J., Douglas-Palumberi H., Miller A.L.* Adapting Dialectical Behaviour Therapy for Children: Towards a New Research Agenda for Paediatric Suicidal and Non-Suicidal Self-Injurious Behaviours // *Child and Adolescent Mental Health*. 2011. Vol. 16. № 2. P. 116–121.
- Riva Crugnola C., Tambelli R., Spinelli M., Gazzotti S., Caprin C., Albizzati A.* Attachment patterns and emotion regulation strategies in the second year // *Infant Behavior and Development*. 2011. Vol. 34. P. 136–151.
- Sarason I.G., Sarason B.R.* Teaching cognitive and social skills to high school students // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1981. Vol. 49(6). P. 908–918.
- Schuppert H.M., Timmerman M.E., Bloo J.* et al. Emotion Regulation Training for Adolescents With Borderline Personality Disorder Traits: A Randomized Controlled Trial // *Journal of the American*

- Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2012. Vol. 51. Iss. 12. P. 1314–1323.
- Storebo O.J., Skoog M., Rasmussen P.D., et al.* Attachment Competences in Children With ADHD During the Social-Skills Training and Attachment (SOSTRA) Randomized Clinical Trial // *Journal of Attention Disorders*. 2015. Vol. 19(10). P. 865– 871.
- Svanberg P.O., Mennet L., Spieker S.* Promoting a secure attachment: A primary prevention practice model // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2010. Vol. 15(3). P. 363–378.
- Thomas M., Philpot T.* Fostering a Child's Recovery: family placement for traumatized Children. London: Jessica Kingsley, 2009. 156 p.
- Urbain E.S., Kendall P.C.* Review of social–cognitive problem-solving interventions with children // *Psychological Bulletin*. 1980. Vol. 88(1). P. 109–143.
- Van den Dries L., Juffer F., van I. Jzendoorn M.H., Bakermans-Kranenburg M.J.* Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children // *Children and Youth Services Review*. 2009. Vol. 31. P. 410–421.
- Walker J.* The use of attachment theory in adoption and fostering // *Adoption and Fostering*. 2008. Vol. 32 № 1. P. 49–57.
- Williams L., Fonagy P., Target M. et al.* Training psychiatry residents in mentalization-based therapy. // in *Handbook of mentalization based treatments* / Ed. by Allen J., Fonagy P. London: John Wiley. 2006. P. 223–233.
- Wright B., Edginton E.* Evidence-Based Parenting Interventions to Promote Secure Attachment: Findings From a Systematic Review and Meta-Analysis // *Global Pediatric Health*. 2016. Vol. 3. P. 1–14.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе в изучении развития СП и его нарушений в онтогенезе столкнулись две научные парадигмы — эволюционно-биологическая и культурно-историческая. Климат в современной науке во многом определяет первая парадигма, в рамках которой подчеркивается генетическая общность человека с другими приматами и выдвинута гипотеза «социального мозга», как основы СП, возникшей в процессе эволюции у приматов. Сторонники второй парадигмы подчеркивают уникальность эволюции человека и процессов его СП, в которых ведущая роль принадлежит культурной трансляции опыта. Следует отметить возрастание влияния этой парадигмы в последние десятилетия, что отражается в росте числа исследований СП, опирающихся на эту парадигму (см. подробнее главу 2).

Терминологическое разнообразие и путаница понятий являются существенным препятствием для ориентировки во все более разрастающемся массиве данных, полученных в разных исследованиях СП. Относительно устойчивым и широко распространенным в современных исследованиях можно считать различие ментализации и эмпатии, как дополняющих друг друга и описывающих разные стороны социального познания процессов. Наиболее слабым звеном рассмотренных в монографии моделей и основанных на них методов исследования является недостаточный учет мотивационного компонента СП, важность которого обосновывается в ряде исследований отечественных специалистов. Для компенсации этого дефицита и интеграции различных аспектов СП была разработана многофакторная комплексная модель СП, положенная в основу представленных в монографии исследований.

Цикл эмпирических исследований развития СП в период подросткового и юношеского возрастов, как наиболее чувствительных для развития высших форм СП, позволяет сделать ряд выводов относительно макросоциальных, семейных, индивиду-

ально-личностных и интерперсональных факторов СП, из которых вытекают важные рекомендации для практики воспитания и психологической помощи подросткам и молодежи.

Особый интерес и значительную новизну представляют результаты исследования **влияния макросоциальных факторов** в форме новых каналов коммуникации в современном обществе (с использованием компьютеров, смартфонов и среды интернет) на социальную мотивацию подростков (или в терминах многофакторной комплексной модели СП — мотивационного компонента СП), а также на другие компоненты СП. Они позволяют пролить свет на значительные противоречия в результатах современных исследований зарубежных авторов, в которых получены прямо противоположные данные относительно характера влияния виртуальной коммуникации в социальных сетях на развитие СП у подростков. Приведем полученные нами данные, наиболее важные с точки зрения мишеней психологической помощи.

**Во-первых**, при исследовании большой выборки подростков разного возраста из разных социальных групп выявлена тенденция к резкому возрастанию частоты использования виртуального канала коммуникации от младших подростков к старшим и к юношескому возрасту. При этом, для большинства подростков и молодых людей, независимо от возраста, остается наиболее комфортным непосредственный контакт face to face, и лишь пятая часть во всех возрастных группах предпочитает ему общение в социальных сетях. Это подтверждает выдвинутую нами в разделе 3.2 гипотезу о давлении культуры информационного общества на выбор каналов коммуникации молодым поколением.

**Во-вторых**, оказалось, что у подростков, предпочитающих непосредственный контакт другим видам общения, все параметры социальной тревожности и социальная ангедония выражены меньше, чем у испытуемых, предпочитающих другие виды общения. Наоборот, подростки, чаще всего использующие социальные сети как способ коммуникации, имеют самые высокие показатели по всем параметрам социальной тревожности и по показателю социальной ангедонии. Полученные данные свидетельствуют о повышенном риске распространения социальной фобии и росте негативной социальной мотивации среди под-

ростков, связанным с вытеснением непосредственного общения контактами в социальных сетях.

**В-третьих**, частота общения в режиме непосредственного контакта face to face оказалась тесно связанной с уровнем развития СП у подростков и молодежи, причем это касается как показателей ментализации, так и показателей эмпатии в разных возрастных группах. Предпочитающие непосредственный контакт и считающие его наиболее комфортным для себя, по сравнению с остальной частью выборки, лучше распознают психическое состояние другого человека по мимической экспрессии в Тесте «Глаза» (имплицитная ментализация или операциональный компонент СП). Они также более способны к смене позиции, выполняя задания методики «Определение понятия для другого» (эксплицитная ментализация или рефлексивный компонент СП). Подростки, предпочитающие общение в социальных сетях и считающие его наиболее комфортным, продемонстрировали в целом более низкие показатели как ментализации, так и эмпатии по сравнению с другой частью выборки.

**Таким образом**, полученные данные позволяют предположить, что не столько использование социальных сетей само по себе связано с ростом социальной тревожности, сколько избегание и ограничение при этом непосредственного контакта. Ограничение непосредственных контактов мешает формированию социальных навыков, а их избегание является известным механизмом тревожного реагирования и способствует его закреплению в ситуациях общения, что ведет к дальнейшему усилению социальной тревожности.

Важность расширения непосредственного общения — face to face — и поддержания баланса соотношения непосредственного общения с виртуальным можно рассматривать в качестве важной задачи воспитания подростков и психологической помощи им. Осознание этой задачи необходимо родителям, педагогам и психологам, работающим с подростками и молодежью.

Получены также новые данные относительно связи **семейных и интерперсональных факторов** с развитием СП у подростков и молодежи.

**Во-первых**, анализ современной литературы показывает полное единодушие исследователей относительно определяющей роли характера привязанности для развития СП в онтоге-

незе, ее можно рассматривать как базовую, натуральную функцию СП, из которой в дальнейшем развиваются его высшие формы. Оригинальное исследование подростков-сирот и их ровесников из кровных семей показало, что в зависимости от характера привязанности (тестируемого на основе самооценочного теста привязанности) всех детей по показателям способности к ментализации можно расположить в определенный континуум: наиболее высокие показатели отмечаются у подростков из кровных семей с надежной привязанностью, за ними следуют подростки из семей с ненадежной привязанностью, далее подростки-сироты, характеризующие себя как способных устанавливать надежные отношения привязанности и, наконец, подростки-сироты, описавшие себя как неспособных к надежным отношениям. У подростков-сирот (как с надежным, так и с ненадежным типом привязанности по результатам самооценочного теста) по сравнению со сверстниками из семей более выражена негативная социальная мотивация (социальная тревожность и социальная ангедония) и выше уровень эмоционального неблагополучия в форме симптомов депрессии и тревоги, т.е. подростки-сироты хуже понимают психическое состояние других людей, испытывают больше напряжения при взаимодействии с окружающими, чаще считают, что окружающие оценивают их негативно и стараются избежать контактов с людьми.

**Во-вторых**, оказалось, что стиль семейных коммуникаций и качество интерперсональных отношений связаны с показателями СП у подростков и студенческой молодежи. В целом, у младших подростков отмечается большее влияние семейных коммуникаций (отражающих установки родителей по отношению к эмоциям) на показатели СП по сравнению со старшими, а у последних — по сравнению со студенческой молодежью. В подростковой выборке по мере взросления отмечается возрастание количества и силы связей показателей ментализации с качеством интерперсональных отношений, отражающих степень интеграции подростка в более широкий социум.

**В-третьих**, у старших подростков отмечается определенная диспропорция в развитии имплицитной и эксплицитной ментализации, что может быть связано с усилением рефлексивных процессов (эксплицитной ментализации) в этот период, которая, в свою очередь может стимулироваться потребностью в компенсации дефицитов имплицитной ментализации, в срав-

нении своих взглядов и позиции с другими и поисками своей идентичности. Также в старшем подростковом возрасте имеет место расхождение самооценки и объективных показателей СП, а к юношескому возрасту согласованность самооценки и объективной оценки повышается. Такие противоречия могут свидетельствовать об особой сложности этого возрастного периода (старший подростковый возраст), требующего особого внимания специалистов. Полученные результаты также могут до некоторой степени пролить свет на широко дискутируемую проблему соотношения имплицитной и эксплицитной металлизации (см. раздел 1.2), привлекая внимание исследователей к роли возрастных факторов в этих противоречиях.

**В-четвертых**, негативная социальная мотивация в форме социальной тревожности ведет к значительному росту эмпатического дистресса у подростков и молодежи, с одной стороны, и снижению способности к децентрации — с другой. Социальная ангедония, в свою очередь, связана со снижением способности к эмпатической заботе. Страх негативной оценки, напротив, оказался связанным с более высокой самооценкой ряда показателей эмпатии, что, как показало исследование, может быть обусловлено конфликтом мотивов аффилиации у многих подростков и молодых людей.

**Таким образом**, подтверждается гипотеза о важности характера коммуникации и установок по отношению к эмоциям в семье для развития СП у подростков, а также гипотеза о тесной связи социальной интеграции с успешностью развития СП по мере взросления. Подтвердилась также гипотеза о деструктивной роли психической травматизации и воспитания вне семьи для развития СП, а также о негативной роли ненадежной привязанности в семейных отношениях в развитии СП. Особенно сложными и противоречивыми оказались процессы развития разных компонентов СП у старших подростков, что требует дальнейшего изучения и особого внимания специалистов.

Развитие и внедрение программ по обучению родителей устанавливать надежные отношения привязанности с ребенком должны стать главной задачей профилактики нарушений в развитии СП, включая его мотивационный, рефлексивный, операциональный и поведенческий компоненты. Развитие и внедрение программ для родителей, направленных на формирование культуры коммуникаций с подростком и коррекции

их дисфункциональных установок по отношению к эмоциям, являются важными задачами профилактики нарушений СП в подростковом возрасте, особенно важно их проводить для родителей младших подростков, т.к. позднее возможности влияния семьи на развитие СП ослабевают. Главной задачей и критерием успешности программ по развитию СП у подростков и молодежи должно стать преодоление негативной социальной мотивации в форме социальной тревожности и ангедонии и повышение их способности к социальной интеграции и получению эмоциональной поддержки.

Данные относительно связи **индивидуально-личностных факторов** с развитием СП у подростков и молодежи также обледают определенной новизной.

**Во-первых**, изучалась связь между формальным интеллектом и процессами социального познания у подростков — проблема, относительно которой мнения исследователей очень противоречивы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что связи между формальным интеллектом и ментализацией (как эксплицитной ее формой — рефлексивным компонентом СП, так и имплицитной — операциональным компонентом СП) не могут быть зафиксированы с помощью корреляционного анализа и описаны как количественные и линейные. Сравнение подгрупп с разными уровнями формального интеллекта показывает, что именно у подростков со средним уровнем отмечается лучшее сочетание показателей эксплицитной ментализации. Снижение эксплицитной ментализации в группе с низким уровнем формального интеллекта предположительно связано с проблемами саморегуляции мышления, а в группе с высоким уровнем — с недостаточностью в сфере прагматики речи.

В силу небольшой выборки и пилотажного характера исследования можно выдвинуть только предположение, что наиболее адекватно описывает соотношение между формальным и социальным интеллектом теория «оптимума интеллекта», предложенная Д.К. Саймонтоном. Согласно этой концепции, нет однозначных линейных связей между интеллектом и адаптацией, существует так называемый «оптимум интеллекта» — оптимальный уровень интеллектуального развития, а повышение или, напротив, понижение интеллекта относительно него свя-

зывается с более высоким риском социального и психологического неблагополучия.

**Во-вторых**, были получены принципиальные новые для данной сферы исследований данные относительно связи показателей СП и позиции в учебной деятельности, которую занимают подростки и молодежь, обучающиеся в различных образовательных учреждениях.

Одним из многообещающих подходов к проблеме развития, основанным на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, является рефлексивно-деятельностный подход (РДП), разрабатываемый В.К. Зарекцим с соавторами при работе с детьми с трудностями в обучении. Особая роль в этом подходе отводится понятиям **субъектная позиция** (речь идет не просто о субъективном взгляде на реальность (perspective), а о деятельном, активном отношении к ней, т.е. выраженной интенциональности позиции — *position of agency*), а также **понятие сотрудничества**, восходящие к культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского и активно используемое ее зарубежными последователями в исследованиях СП — М. Томаселло и Ч. Фернихоу. Согласно положениям РДП, развитие рефлексии в онтогенезе тесно связано с отношениями сотрудничества и укреплением субъектной позиции подростка. В монографии было показано, что современная культура предъявляет все более высокие требования к рефлексивным функциям (см. раздел 2.3), а подростковый период можно рассматривать как чувствительный для развития рефлексивной способности в плане задачи преодоления эгоцентризма (см. раздел 2.4). Последнее происходит через контакт с другими, так как только путем установления отношений между своей позицией и внутренней жизнью и позицией других возможно развитие рефлексии.

Как и ожидалось, тип позиции по отношению к учебной деятельности в объединенной выборке старших подростков и студенческой молодежи оказался связанным с отдельными показателями эмпатии и ментализации. Так, была выявлена связь субъектной личностной позиции с более высокими показателями по шкале Децентрация (т.е. способностью взглянуть на разные ситуации с позиции других людей и понять их мысли и чувства). Пассивная, объектная позиция оказалось обратно связанной с показателями шкалы «Фантазия» (т.е. способностью фантазировать, мысленно представляя себя на месте героев

фильмов и литературных произведений), а также с продуктивностью эксплицитной ментализации в экспериментальной методике на способность к смене позиции.

**Таким образом**, наши данные позволяют предположить, что как очень высокий, так и низкий интеллект могут приводить к определенным трудностям в развитии СП в подростковом возрасте. Этот вывод согласуется с концепцией оптимума интеллекта, но требует дальнейшей проверки. Как показало исследование связи показателей СП с доминирующей позицией в учебной деятельности, пассивная позиция в учебной деятельности сохраняется и в других сферах жизни, включая интерперсональные отношения, т.е. учащихся с этой позицией отличает меньшая способность представлять себя на месте других и учитывать позицию других людей. Учащихся с субъектной позицией в учебной деятельности, напротив, отличает установка к ведению диалога и учету мнения других людей.

Из сказанного можно сделать вывод, что в программах по развитию СП необходимо учитывать уровень интеллекта участников, преодолевать пассивность и готовность во всем подчиняться ведущим (даже когда она удобна для них) и развивать субъектную активную позицию в разных сферах жизни у подростков и молодых людей. Те же самые рекомендации, видимо, можно дать участникам образовательного и воспитательного процесса — учителям и родителям.

Наконец, получены данные о том, что **социодемографические факторы** (такие, как пол, возраст, тип образовательного учреждения) оказывают влияние на ряд показателей СП в подростковом и юношеском возрастах. Показатели способности к имплицитной ментализации (операциональный компонент СП) возрастают от младшего подросткового к старшему и, далее, к юношескому возрасту. Показатели способности к эксплицитной ментализации (рефлексивный компонент СП) также возрастают от младших подростков к старшим и не имеют статистических различий при переходе от старшего подросткового возраста к юношескому. При этом пол не оказывает влияния на показатели как имплицитной, так и эксплицитной ментализации у младших и старших подростков. В объединенной выборке старших подростков и студентов девушки несколько лучше выполняют задания на эксплицитную ментализацию. У них также выше все

показатели эмпатии, кроме способности к децентрации. Подростки из общеобразовательной школы с гуманитарным уклоном демонстрируют более высокие показатели ментализации, чем подростки из колледжа, а студенты из психологического вуза — более высокие показатели ментализации и эмпатии, чем студенты педагогического факультета.

**Таким образом,** можно сделать вывод о необходимости дифференцированного подхода в программах по развитию СП в зависимости от возраста, пола, а также уровня и типа образования подростков и молодежи.

Как показано в заключительной главе монографии, в последнее десятилетие зарубежными специалистами интенсивно развиваются, проверяются на эффективность и внедряются в практику обучающие программы для родителей по установлению надежной привязанности с их маленькими детьми, а также программы развития СП в различных группах риска у подростков. У нас в стране в настоящее время интенсивно развиваются программы для приемных родителей, которые, как правило, сталкиваются с трудностями установления отношений привязанности у их приемных детей — бывших социальных сирот с тяжелым опытом травматических отношений в своей кровной семье. Очевидно, что все эти программы крайне необходимы детям и их родителям, как основа ориентировки во все усложняющемся социальном мире, выработки собственной конструктивной позиции и навыков решения различных межличностных проблем.

Российским специалистам необходимо активно включиться в процесс освоения уже имеющегося опыта и дальнейшего совершенствования научной базы и практической эффективности различных профилактических и развивающих программ и подходов в области социального познания — основы понимания внутренней психической жизни (как своей, так и других людей) и установления отношений сотрудничества.

# **Социальное познание как высшая психическая функция и его развитие в онтогенезе**

*Коллективная монография  
под редакцией А.Б. Холмогоровой*

*Издание не подлежит маркировке  
в соответствии с п. 1 ч. 2 ст. 1 ФЗ №436-ФЗ*

Корректор *Г.Г. Семенова*  
Компьютерная верстка *А. Сильванович*  
Дизайн обложки *Ю.А. Боркунова*

Подписано в печать 24.11.2016. Формат 60×90/16.  
Усл. печ. л. 19,5. Уч.-изд. л. 19,7.  
Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Тираж 200 экз. Заказ

ООО «Издательский дом «НЕОЛИТ»  
107023, Москва, ул. Измайловский Вал, д. 30, стр. 4  
Тел.: (495) 963-18-55, (499) 785-02-43  
E-mail: [forum-knigi@mail.ru](mailto:forum-knigi@mail.ru)  
<http://www.forum-books.ru>