

ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Обзорная статья | Review paper

Феномены раннего коммуникативного развития слепых детей в зарубежных эмпирических исследованиях

Е.Б. Айвазян ✉, Т.П. Кудрина, Ю.А. Разенкова, А.В. Павлова

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Российская Федерация

✉ ayvazyan@ikp.email

Резюме

Закономерности психического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения остаются одной из наименее изученных областей в ранней помощи. Проектирование психолого-педагогической работы, направленной на предотвращение трудностей в обучении и поведении таких детей, требует четкого понимания логики раннего онтогенеза при слепоте, его критических периодов и механизмов возникновения нарушений. В представленном обзоре анализируются эмпирические данные о динамике коммуникативного развития у слепых детей младенческого и раннего возраста и сопоставляются нормативные сроки появления ключевых коммуникативных феноменов при слепоте, обозначенные разными авторами. Результаты показывают, что соотнесение этих данных с отечественной моделью коммуникативного онтогенеза, разработанной М.И. Лисиной и ее последователями, включающей ориентировочный компонент общения, ситуативно-личностное общение и ситуативно-деловое общение, позволяет непротиворечиво объединить результаты, полученные в разных теоретических подходах, и выделить нормативные рубежи перехода от одного этапа к другому. Такое сопоставление обнаруживает значительную индивидуальную вариативность развития при слепоте, которая должна получить научное объяснение.

Ключевые слова: раннее коммуникативное развитие, слепые дети, младенческий и ранний возраст

Финансирование. Статья подготовлена в рамках научно-исследовательской работы «Научное проектирование моделей ранней коррекционной помощи» в рамках исполнения государственного задания ФГБНУ «ИКП» 073-00005-25-02 на 2025 год.

Для цитирования: Айвазян, Е.Б., Кудрина, Т.П., Разенкова, Ю.А., Павлова, А.В. (2025). Феномены раннего коммуникативного развития слепых детей в зарубежных эмпирических исследованиях. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 87—96. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140409>

Phenomena of early communicative development in blind children in foreign empirical research

Е.В. Ayvazyan ✉, T.P. Kudrina, Yu.A. Razenkova, A.V. Pavlova

The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Special Education», Moscow, Russian Federation

✉ ayvazyan@ikp.email

Abstract

The regularities of mental development of children with severe visual impairments remain one of the least explored areas in early intervention. The design of psycho-pedagogical interventions aimed at preventing learning and behavioral difficulties of this population requires a clear understanding of the logic of early ontogenesis in blindness, its milestones and mechanisms underlying developmental deviations. This review analyses empirical findings on dynamics of communicative development in blind infants and toddlers, and compares the normative timelines for the emergence of key communicative phenomena in blindness reported by different authors. The results show that aligning these findings with the Russian model of communicative ontogenesis created by M.I. Lisina and her followers, comprising the orienting component of communication, situational-personal communication, and situational-practical communication, pro-

vides a coherent framework for integrating data across theoretical perspectives and identifying normative milestones that mark transitions between developmental stages. This comparison indicates considerable individual variability in development under conditions of blindness, which should be scientifically explained.

Keywords: early communicative development, blind children, infancy and early childhood

Funding. Scientific design of models of early correctional care» as part of the implementation of the state assignment of the Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Special Education» 073-00005-25-02 for 2025.

For citation: Ayvazyan, E.B., Kudrina, T.P., Razenkova, Yu.A., Pavlova, A.V. (2025) Phenomena of early communicative development in blind children in foreign empirical research. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 87—96. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140409>

Введение

В эмпирических исследованиях по тифлопсихологии младенческого и раннего возраста отмечается значительное влияние слепоты на психическое развитие ребенка, в частности, на развитие коммуникации ребенка с близкими взрослыми. В работах авторов разных теоретических направлений описываются особые феномены коммуникативного развития слепых детей в первые три года их жизни. В ряде исследований представлены попытки описать этапы, выделить критические точки и выявить закономерности раннего психического, том числе коммуникативного, развития при слепоте.

Целью работы является обзор описаний *специфических феноменов* взаимодействия между матерью и слепым ребенком в первые годы после рождения, представленных в эмпирических зарубежных и отечественных исследованиях. Эти описания соотнесены с отечественной периодизацией развития общения, разработанной М.И. Лисиной и ее учениками в рамках деятельностного подхода к изучению генезиса общения, с феноменологией овладения формами общения при типичном развитии, а также с возрастом детей. Такое сопоставление направлено на систематизацию полученных данных и определение примерных сроков, в которые при слепоте вне специальной психолого-педагогической работы происходят значимые события коммуникативного развития или переходы с одного его этапа на другой. Подобный прием использован в обзоре (Loots, Devise, Sermijn, 2003), в котором эмпирические феномены, выделенные разными авторами, соотнесены с этапами развития интерсубъективности.

При анализе приоритет отдавался работам, основанным на детальном анализе видеозаписей общения слепых детей с матерями, а также лонгитюдным исследованиям. К сожалению, подавляющее число работ такого типа выполнено до 2000 года, либо ссылается на данные, собранные до 2000 года (Vervloed, van den Broek, van Eijden, 2019). В целом, история вопроса показывает, что эмпирические работы по этой тематике появляются с частотой одна-две в пять—десять лет. Это обусловлено тем, что проведение эмпирического исследования на этой категории детей сопряжено с огромными сложностями организационного характера: детей с тяжелыми нарушениями зрения без допол-

нительных нарушений в популяции немного, часто их неврологический статус можно уточнить лишь ретроспективно, по достижении ими дошкольного возраста, и на формирование экспериментальной группы может потребоваться несколько лет. По этой причине ограничение анализа публикациями последних 5 лет в такой работе невыполнимо. Кроме того, зарубежные исследования этой тематики, выполненные в последние десятилетия, не были проанализированы в русскоязычных обзорах, а полные тексты представляющих их публикаций стали доступны отечественным специалистам лишь в последние годы.

При этом отсутствие «бума» работ по изучению раннего развития при слепоте не означает, что данная проблематика не актуальна. Среди исследований категорий детей с ограниченными возможностями здоровья эмпирические работы, посвященные детям с тяжелыми нарушениями зрения, занимают крайне незначительное место, а публикаций, предлагающих теоретическое обобщение полученных эмпирических данных в виде целостной модели психического онтогенеза при слепоте, менее десятка (Fraiberg, 1977; Tobin, 1981; Warren, 1994; Perez-Pereira, Conti-Ramsden, 1999; Солнцева, 1980; Айвазян, 2022). Вместе с тем проектирование содержания и методов ранней помощи семьям, воспитывающим слепых детей от 0 до 3 лет, диктует необходимость не только констатации различий в показателях развития слепых и типично развивающихся детей, но и понимания логики психического развития в условиях отсутствия зрения, механизмов формирования вторичных нарушений, выделения моментов наибольшей уязвимости. Изучению коммуникативного развития ребенка при этом принадлежит особая роль, поскольку любое обучение или психолого-педагогическая работа могут разворачиваться только в общении.

В отечественной психологии представлена отдельная школа, исследования которой были направлены на изучение коммуникативного развития ребенка, — школа изучения генезиса общения под руководством М.И. Лисиной. В ее исследованиях онтогенез общения описывается как ряд качественных трансформаций — смена форм общения. Каждая форма представляет собой целостное образование, которое возникает на определенном этапе развития (1), занимает особое

место в жизнедеятельности ребенка (2), удовлетворяет некоторую его потребность (3), побуждается определенным мотивом (4) и реализуется с помощью специфичных для нее коммуникативных средств (5). По этим пяти параметрам можно охарактеризовать каждую форму общения (Лисина, 2001).

В младенческом и раннем возрасте ребенок последовательно осваивает две формы общения: *ситуативно-личностную (СЛО)* и *ситуативно-деловую (СДО)*.

У типично развивающегося ребенка СЛО возникает на втором месяце жизни. В рамках периодизации психического развития Д.Б. Эльконина СЛО является *ведущей деятельностью* младенческого возраста (в этом качестве его принято называть непосредственно-эмоциональным общением); в ней впервые активность ребенка реализуется «человеческим способом». В СЛО удовлетворяется потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослого, которая опредмечивается в личностных мотивах и реализуется экспрессивно-мимическими средствами — улыбкой, интонированными вокализациями, двигательным оживлением.

С конца первого полугодия жизни преобладающей формой общения постепенно становится СДО, которое обслуживает вторую в онтогенезе ведущую деятельность — предметную. В СДО удовлетворяется потребность ребенка в сотрудничестве со взрослым, которая опредмечивается в таких качествах взрослого, в которых он проявляет себя как партнер по игре и эксперт по окружающим ребенка предметам; соответственно, СДО побуждается деловыми мотивами и реализуется в предметно-действенных операциях, простейшими из которых являются ответные действия ребенка на просьбы взрослого «дай» и «на».

До возникновения СЛО в поведении ребенка появляются отдельные реакции на обращения взрослого — к ним относятся *зрительное сосредоточение на лице взрослого и слуховое сосредоточение на голосе взрослого* (Лисина, 2001). Эти феномены описаны как «*ориентировочный компонент общения*» (ОКО).

Первым проявлением ОКО является зрительное сосредоточение на лице матери, оно появляется примерно на 10-й день жизни. Его физиологической основой является ориентировочная реакция; в поведении оно регистрируется как замирание и фиксация взгляда. Постепенно зрительные возможности ребенка совершенствуются и он начинает удерживать взгляд на лице матери и его деталях, проследить за ее передвижениями в поле зрения, чуть позже появляется контакт «глаза в глаза» и его регуляция — чередование установления зрительного контакта и отведения взгляда.

После зрительного сосредоточения возникает *слуховое* — замирание как ответ на обращенную к младенцу речь матери. Благодаря соотнесению этих слуховых воздействий со зрительным образом матери, они приобретают особое значение и выделяются младенцем из общего звукового потока.

Появление ОКО означает, что взрослый выделен ребенком как особый объект восприятия, а активность

ребенка приобретает вид ориентировочно-исследовательской, направленной на взрослого.

При слепоте ОКО у ребенка имеет значительную специфику (Кудрина, 2016). Зрительное сосредоточение не возникает даже при наличии остаточного зрения, поскольку его возможностей, как правило, бывает недостаточно для обнаружения взрослого. Феноменологическая картина слухового сосредоточения значимо отличается от таковой у зрячего ребенка: в ответ на обращенную речь слепой младенец поворачивается ухом к источнику звука, что со стороны выглядит как попытка отвернуться от взрослого; при этом выражение лица слепого ребенка наблюдатели описывают как «удивление», «настороженность» и даже «нахмуривание», которое сохраняется на лице значительно дольше, чем у типично развивающегося ребенка (до 20 секунд). Сроки формирования слухового сосредоточения при слепоте увеличены: у слепых недоношенных детей оно появляется не ранее, чем к 4–6 месяцам, сохраняется на протяжении всего первого года жизни и только к 6–7 месяцам начинает сопровождаться ищущими поворотами головы (Кудрина, 2016).

В западных работах феномены, сопоставимые с ОКО, описали в своих работах Х. Элс с авторами (Als, Tronick, Brazelton, 1980) и С. Фрайберг (Fraiberg, 1977). В работе Х. Элс с соавторами представлено наблюдение за поведением и психическим развитием одной единственной доношенной слепой девочки с 10 дней до 15,5 месяцев — это исследование с максимально ранним началом наблюдений (в большинстве эмпирических исследований наблюдение за парой «мать-слепой ребенок» начиналось не ранее 3 месяцев жизни ребенка). Феномен, эквивалентный слуховому сосредоточению, назван авторами «внимательный покой» (Attentive Stillness): в ответ на обращение матери рефлекторная двигательная активность ребенка прекращается, лицо смягчается и «светится», щеки приподняты, рот приоткрыт, руки расслабляются, либо открываясь в стороны, либо опираясь на грудь. Мать могла воспринимать эти проявления младенца как социальное взаимодействие. Феномен был зарегистрирован в 3 недели и наблюдался до 2 месяцев.

Появление СЛО у типично развивающегося ребенка можно зарегистрировать по следующим последовательно возникающим феноменам: после *взглядов глаза в глаза* появляется *социальная улыбка* (на втором месяце жизни), затем *вокализации*, достигающие пика развития к трем месяцам, и *двигательное оживление* (Фигурин, Денисова, 1949; Лисина, 2001 и др.). Двигательное оживление представляет собой упорядоченные движения конечностей и головы и отличается от предшествующей импульсивной и хаотичной двигательной активности. Оно появляется на втором месяце жизни в ответ на тактильный контакт, а чуть позже — на появление взрослого в поле зрения. Данные поведенческие компоненты интегрируются в «комплекс оживления» к 2,5–3 месяцам, с пиком выраженности в четыре месяца и последующей дифференциацией на

отдельные действия. Изначально комплекс оживления представляет собой реакцию на воздействие взрослого или восприятие игрушки. Вскоре он трансформируется в инициативное действие, нацеленное на привлечение и удержание внимания взрослого; коммуникативную функцию комплекса можно зарегистрировать в экспериментальных условиях «пассивный взрослый», когда взрослый, оставаясь в поле восприятия ребенка, перестает обращаться к ребенку и бездействует, вынуждая последнего инициировать общение. В дальнейшем диалог взрослого и ребенка становится все более продолжительным и устойчивым к внешним помехам. После распада комплекса оживления коммуникативными действиями ребенка являются улыбки, двигательное оживление и вокализации по-отдельности.

Формирование СЛО при слепоте значительно задерживается по срокам. Согласно результатам отечественных исследований, у слепых недоношенных детей становление только ОКО и СЛО продолжается весь первый год жизни — к его концу их коммуникативное поведение сопоставимо с поведением шестимесячных зрячих детей (Ayvazyan et al., 2023; Кудрина, 2013, 2016). Первые социальные улыбки у данной категории детей регистрировались после 4 месяцев, в ряде случаев — только к 6 месяцам; комплекс оживления — после 5 месяцев. В течение всего первого года жизни комплекс оживления не приобретал функции коммуникативной инициативы, оставаясь экспрессивной реакцией на яркие впечатления (Кудрина, 2013, 2016).

В исследовании (Rogers, Puchalski, 1986), специально посвященном социальной улыбке при нарушениях зрения, наблюдение начато с 4 месяцев жизни детей и все 10 испытуемых на момент его начала уже демонстрировали социальную улыбку. Было показано, что частота социальной улыбки увеличивается с 6 до 12 месяцев, ненадолго снижаясь в 8 месяцев.

В работе Х. Элс (Als, Tronick, Brazelton, 1980) с максимально ранним началом наблюдения социальная улыбка не выделена в отдельный значимый феномен, но анализ скрипта видеозаписи, приведенного в статье, позволяет выделить эпизод, который, вероятно, может быть квалифицирован как позитивное адресное мимическое проявление в ответ на обращения матери «... младенец становится очень неподвижным, его лицо обращено прямо на мать (*facing the mother midline*). Младенец поднимает брови, обмякает и открывает рот в направлении матери» (Als, Tronick, Brazelton, 1980, pp. 26). Возраст, в котором феномен зафиксирован, — 25 дней.

В работах С. Фрайберг отмечается чуть более раннее появление социальной улыбки — она могла быть замечена родителями на втором-третьем месяце жизни (Fraiberg, 1971; Fraiberg, 1975; Fraiberg, 1977). По ее описаниям, улыбка слепых младенцев имеет очевидное сходство с улыбкой зрячих младенцев, но можно обнаружить некоторые различия. Улыбка слепых детей была охарактеризована как «приглушенная» (Fraiberg, 1977), потому что обычно она не сопровождалась смехом. Дети регулярно реагировали улыбкой на тактильную стимуляцию и редко

— на голос матери. Задерживается также ее «автоматизация»: если у зрячего ребенка улыбка как ответ на появление взрослого становится привычной и регулярной к 6 месяцам, у слепого в этом возрасте улыбку можно вызвать только комплексным воздействием, включающим голос матери и ее действия, направленные на получение ребенком тактильных и кинестетических ощущений (интенсивные прикосновения, щекотка, покачивание на руках или на коленях) (Valente, Theurel, Gentaz, 2017).

По данным Г. Трестера и М. Брамбринга (Tröster, Brambring, 1992), а также С. Фрайберг (Fraiberg, 1971), репертуар экспрессивных реакций и выразительность лица слепых детей ограничены по сравнению со зрячими детьми. В работе Г. Трестера и М. Брамбринга было проведено сравнение социального развития у слепых и зрячих детей в возрасте 9—12 месяцев (22 слепых и 47 зрячих ребенка). Оценивались эмоции, взаимодействие с матерью, согласие с просьбой, способность выражать собственные потребности и др. с применением теста развития Билефельда. По их данным, 9-месячные слепые дети выражают радость улыбками и смехом в ответ на интенсивную тактильную стимуляцию, а гнев — в ситуациях, когда у них что-то отбирали (Tröster, Brambring, 1992). С. Фрайберг описала сложности ухаживающих взрослых, связанные с нетипичностью сигналов слепых детей, и разработала способы обучения взрослых интерпретации сигналов слепых младенцев по движениям их тела и рук (Fraiberg, 1975).

Д. Галати с соавторами (Galati, 2001) получили обратные результаты. В их исследовании методом экспертной оценки сравнивалась эмоциональная экспрессия у зрячих и слепых детей в возрасте от 6 месяцев до 4 лет (по 10 испытуемых в каждой группе). Эксперты не обнаружили различий между спонтанными выражениями лица в ситуациях гнева, радости, отвращения, удивления и интереса. Исключение составили выражения печали и страха, которые и у слепых, и у зрячих детей возникают позже других. По оценкам экспертов, эти эмоции у слепых детей трудно различить.

Можно предположить, что различия в полученных данных обусловлены разной функцией исследуемых эмоций: Г. Трестер, М. Брамбринг и С. Фрайберг исследовали эмоции в коммуникативной функции, а Д. Галати с соавторами — в функции экспрессивной реакции на различные события.

Комплекс оживления также имеет особенности у слепых детей: возникает позже; характеризуется неполным составом — отсутствием улыбки и/или вокализаций; не различается по составу в ситуации взаимодействия с близким взрослым и в ответ на появление игрушки в поле восприятия — в обеих ситуациях в составе комплекса оживления преобладают сосредоточение и двигательное оживление; сохраняет ответный характер на протяжении всего первого года жизни (Кудрина, 2013; Кудрина, 2016; Kudrina, Ayvazyan, Razenkova, 2022).

В исследовании И.В. Блинниковой (2003) также отмечается «бедный арсенал средств для привлечения внимания взрослых. В тех случаях, когда младенец чувствует дискомфорт, он начинает хныкать или плакать. Если его

ничего не беспокоит, он неподвижно и достаточно спокойно лежит в кроватке» (Блинникова, 2003, с. 44). В этой работе только у троих из 15 детей в возрасте от 4 до 12 месяцев зарегистрирован ярко выраженный комплекс оживления в ответ на обращение матери.

Описание поведения слепых младенцев в виде **вокализаций и усиления двигательной активности** (размахивание ногами и руками) и движений губ и языка, которые напоминали речевую артикуляцию, описано в работе Г. Прейслер (Preisler, 1991). Поведение зарегистрировано у 4 из 10 детей в возрасте от 3 до 6 месяцев, дети участвовали в проторазговорах посредством движений губ, вокализаций и/или движений тела, принимали участие в телесных играх (и играх с прикосновениями) и песнях. По мнению автора, способ взаимодействия младенцев со своими матерями не сильно отличался от того, как взаимодействуют со своими матерями зрячие младенцы. Однако С. Фрайберг (Fraiberg; 1977) заметила, что у слепых детей было мало спонтанных вокализаций в течение первого года жизни. Они могли принимать участие в вокальных диалогах со своими матерями, но они редко инициировали эти диалоги самостоятельно.

Также в 3—6 месяцев младенцы **участвовали в песнях и играх с прикосновениями**; они ожидали следующую часть этих игр, открыв рот или поднимая руку, во время игр и песен все дети улыбались или даже смеялись (Preisler, 1991). Х. Элс с соавторами (Als, Tronick, Brazelton, 1980) описывают действия ребенка в 4,5 месяца как включающие вокализацию, улыбку, смех, звуковые и тактильные игры, вставление и вынимание соски изо рта по желанию, перекалывание ее из рук в руки и дотягивание до лица матери.

В 7—9 месяцев зафиксированы **эпизоды длительных обменов сигналами**, которые можно отнести к СЛЮ: «Младенцы принимали участие в проторазговорах посредством вокализации и выражения лица и/или движений тела. Эти протодиалоги были частыми, позволяя развивать паттерны обмена репликами» (Preisler, 1991, pp. 78), способность слепого младенца участвовать в голосовых имитационных играх, в довольно сложных социальных играх, таких как «Pat-a-cake»¹ (Als, Tronick, Brazelton, 1980; Urvin, 1983; Perez-Pereira, Conti-Ramsden, 1999). Эпизоды длительных обменов сигналами описаны в работе (Urvin, 1983), когда, например, слепой ребенок в конце первого года жизни в течение 20 минут мог поддерживать диалог с матерью, занимающейся домашними делами в соседней комнате. Однако в исследовании Ч. Роулэнд (Rowland, 1983), в котором приняли участие 3 слепых ребенка в возрасте 11, 15 и 16 месяцев, показано, что испытуемые были способны привлекать к себе внимание, но ни один из них не был способен преднамеренно поддержать его через серию «витков» очередности; два ребенка могли выполнить только первый «виток», а затем останавливались.

К 9 месяцам некоторые дети начинают проявлять свои собственные желания посредством **повторных движений тела**, инициировать различные игры с телом со своими матерями, делая движения или части движений, участвующих в игре; могут продемонстрировать свои намерения с помощью жестов, например протягивания рук, чтобы их взяли на ручки (Preisler, 1991). По данным Г. Трестера и М. Брамбринга (Tröster, Brambling, 1992), некоторые слепые дети в возрасте одного года вытягивали руки навстречу матери, в момент, когда она приближалась к ним, чтобы взять на руки. При этом авторы указывают, что в играх с тактильной стимуляцией слепые дети не могли удерживать внимание так же долго, как зрячие, и от матерей требовалось больше терпения и нужна была более сильная стимуляция, чтобы поддерживать внимание детей. По их данным, очень немногие из детей, в отличие от зрячих младенцев, инициировали попытки вступить в контакт; запрос на продолжение игры с помощью повторения игровых движений после ее прекращения слепые дети демонстрировали только в возрасте не ранее 12 месяцев (Tröster, Brambling, 1992). В исследовании К. Урвин (Urvin, 1983) подобное поведение также наблюдалось только к концу первого года жизни: дети запрашивали «следующий шаг» в этих играх собственными телесными движениями и контролировали действия и реакции своих родителей, сопровождая игру характерной просодической маркировкой. Двое детей в 9 месяцев начали совершать простое движение по инструкции: например, по просьбе коснуться своей щеки или в ответ на вопрос, какие звуки издают разные животные (в ответ ребенок делает артикуляционные движения губами) (Preisler, 1991).

О становлении **ситуативно-делового общения (СДО)** можно судить по феноменам, когда общение ребенка и взрослого происходит по поводу использования предмета. Взрослый при этом выступает «экспертом» — он транслирует ребенку назначение предмета и способ его культурного использования.

Описания эпизодов и феноменов ситуативно-делового общения впервые даны в работе М.И. Лисиной (1974): при анализе наблюдений за взаимодействием детей со взрослыми выделено 44 вида предметных действий и 36 видов коммуникативных действий детей, направленных на взрослого человека и его вещи. Примерами действий ребенка, направленных на инициирование или продолжение делового сотрудничества, на привлечение внимания взрослого к предметам или своим действиям с ним, являются ситуации, когда «ребенок отдает взрослому игрушку по его просьбе»; «ребенок берет предмет из рук взрослого по его просьбе и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого», «показывает игрушку», «показывает деталь игрушки», «подвигает игрушку экспериментатору», «дает игрушку экспериментатору», «бросает игрушку экспериментатору».

¹ Русский эквивалент этой игры — это «Ладушки-ладушки».

ру и берет обратно», «просит (жестами) поднять и подать игрушку» (Лисина, 1974, с. 142—144).

При слепоте самые ранние коммуникативные действия, которые в терминах школы онтогенеза общения можно отнести к СДО, наблюдались в 10—11 месяцев. Г. Прейслер (Preisler, 1991) приводит пример использования слепой девочкой 11 месяцев движений рук, символически представляющих действия: «Мать, сидя на стуле, держит Анну перед собой, общаясь с ней лицом к лицу. “Ты знаешь, что я собираюсь спросить у тебя, Анна? Я собираюсь спросить, хочешь ли ты принять ванну (Анна становится тихой и спокойной) и плескаться в воде?” Анна начинает двигать руками, а затем пальцами. “Будем ли мы плескаться в воде?” Анна улыбается и вокализирует. Мать: “Плескаться, плескаться, плескаться. Будем мы плескаться в воде?” Мать повторяет слово “вплеск” несколько раз. Через пару секунд Анна делает движения руками, как будто она плескается» (Preisler, 1991, с. 81). Подобные жесты, повторяющие предметные действия, использовали четверо детей в возрасте 10—11 месяцев. В 12 месяцев родители пытались ввести игру «Дай — На!», но дети не проявили к ней интереса (там же). Автор отмечает также, что не удается зафиксировать указательных жестов, направленных на предметы или людей. Хотя дети проявляли признаки внимания к незнакомым звукам в виде небольшого наклона в сторону звука, их матери редко замечали эти указания тела (Preisler, 1991, 1997).

По данным Г. Трестера и М. Брамбринга (Tröster, Brambling 1992), игры с взрослыми, в которых использовался какой-либо предмет (например, мяч, одеяло), были возможны только для слепых детей в возрасте 12 месяцев. Сходные результаты приводятся в работе (Ingsholt, 2004). Способность включать в фокус внимания два объекта — игрушку и родителя — была зарегистрирована в возрасте от 12 до 18 месяцев, тогда же дети начали обращаться к родителям и активно поддерживать диалог по поводу предметов. Одновременно родители начинают демонстрировать детям направление своего собственного внимания путем использования вокальных комментариев (Ingsholt, 2004).

В исследовании (Bigelow, 2003) подобные коммуникативные действия ребенка описываются в терминах развития совместного внимания. У ее испытуемых эпизоды, которые можно было квалифицировать как взаимодействие с партнером, где предмет являлся его неотъемлемой частью, можно было наблюдать не ранее 18—19 месяцев. К ним относились ситуации, где ребенок называл предмет по просьбе взрослого или участвовал в игре или действиях взрослого с предметом. Автор подчеркивает, что во всех случаях такие эпизоды были инициированы взрослым.

Г. Трестер и М. Брамбринг (Tröster, Brambling, 1992) описали следующие действия, которые были доступны слепым детям в 12 месяцев: большинство могли прервать свои действия по просьбе матери; некоторые дети могли выполнить просьбы «Дай мне...» или «Покажи мне...» и попросить определенную игрушку звуками; инициативные действия по поводу предмета демон-

стрировал лишь один ребенок, он привлекал внимание матери предлагая ей игрушки или хватая их.

В работе Ч. Роулэнд (Rowland, 1983) слепые дети в возрасте 11—16 месяцев еще не могли выполнить просьбы «Дай» и «На». В их поведении наблюдались выученные жесты, например, ребенок мог помахать рукой по просьбе «Помаши на прощание!» или потереть свой живот в ответ на реплику «Ты голоден?», однако такие жесты представляют собой «трюки» — они не являются частью диалога, никому не адресованы и выполняются «по команде», сопровождаясь смехом и похвалой взрослых (Rowland, 1983).

Социальная ссылка — ориентация на эмоциональную реакцию значимого взрослого — в поведении слепых детей была обнаружена только после 24 месяцев; ее описала С. Рекчия (Recchia, 1997), которая изучала развитие этого феномена у 14 слепых детей в возрасте от 12 до 44 месяцев.

Называние знакомых объектов в первых словосочетаниях зафиксировано у слепых детей в 18 месяцев: «В каждом случае это развитие происходило с началом воображаемой игры и изменениями в поисковом поведении, которые указывали на то, что дети знали о продолжающемся существовании объектов независимо от их собственных действий и независимо от конкретных мест» (Urvin, 1983, pp. 149). Все дети в этот период называли знакомые объекты, но только звучащие или контактирующие с их телом в моменте, но никто не запрашивал удаленные предметы — что для слепых, по мнению автора, эквивалентно ситуации, когда зрячий ребенок запрашивает предмет, отсутствующий в поле зрения.

В этой работе описано развитие общения слепого ребенка с близким взрослым на третьем году жизни, когда расширению возможностей диалога способствовало вхождение ребенка в язык. «К двум годам и трем месяцам ранние ограничения в языке Сюанны по отношению к зрячим детям, по-видимому, были устранены. Она часто называла и запрашивала предметы, ссылаясь на места за пределами ее досягаемости, комментируя владение предметами другими людьми и их действия, где эти действия были ей знакомы... знакомство с языком дало ей средство как для расширения ее собственного осознания того, что происходит вокруг нее, так и для участия в этих событиях с другими людьми. В самом реальном смысле диалог стал мостом к другим, объектам и окружающему контексту, дав ей возможность управлять внешним миром» (Urvin, 1983, с. 156). Можно видеть, что общение в этом возрастном отрезке начинает относиться к контексту изучения речи и игры, что выходит за рамки предмета данной работы.

Заключение

Итак, анализ приведенных данных в контексте шкалы онтогенеза общения, включающей этапы ориентировочный компонент общения — ситуативно-личностное общение — ситуативно-деловое общение,

показывает, что этот аналитический прием позволяет непротиворечиво соотнести данные, полученные в различных теоретических подходах и описанные в разных терминах. Появление каждой формы общения у слепых детей можно зарегистрировать на основе анализа феноменов поведения, эквивалентных поведению зрячих детей: для ориентировочного компонента общения — это сосредоточение и поисковое поведение; для ситуативно-личностного общения — социальная улыбка, вокализации и двигательное оживление; для ситуативно-делового общения — обмен игрушкой со взрослым по просьбам типа «Дай» и «На», выполнение действия с предметом по образцу или указанию взрослого, использование жестов, изображающих действия и др.

Для ряда феноменов в эмпирических исследованиях школы М.И. Лисиной выделены нормативные сроки их появления; анализ работ, посвященных развитию общения слепого ребенка, позволил сопоставить сроки их появления при слепоте, результаты представлены в обобщающей таблице.

Результат такого сопоставления указывает либо на высокую индивидуальную вариативность развития, либо на различия критериев квалификации того или иного феномена в разных исследованиях. Вариативность развития, в свою очередь, может как отражать неоднородность выборки слепых детей по зрительному статусу или иным характеристикам (например, срок гестации), так и представлять собой специфику развития данной категории детей, которая должна получить научное объяснение. Так или иначе, обобщение полученных фактов выявляет необходимость создания шкалы коммуникативного онтогенеза с теоретически обоснованными и точно определенными точками смены этапов, а также эмпирически обоснованными нормативными сроками прохождения этапов слепыми детьми, которая могла бы стать ориентиром для диагностики психического развития слепых детей. Описание работы над этой шкалой и ее результатов представлено в публикациях Ю.А. Разенковой (2017), Е.Б. Айвазян (2022), Т.П. Кудриной (2020) и др.

Таблица

Феномены развития общения у слепых детей

Этапы и феномены развития общения		Возраст появления феномена	
		При типичном развитии	У слепых детей
Этап 1. Ориентировочный компонент общения	Сосредоточение	с 10-го дня жизни	с 3 недель до 3 мес. («внимательный покой» в ответ на комплексную стимуляцию) (Als, Tronick, Brazelton, 1980) к 4—6 мес. (замирание на голос) (Кудрина, 2013, 2016; Ayvazyan et al., 2023)
	Поисковое поведение	с 10-го дня жизни	к 6—7 мес. (ищущие повороты головы на голос) (Кудрина, 2013, 2016)
Этап 2. Ситуативно-личностное общение	Улыбка	1—1,5 мес.	2—3 мес. (Fraiberg, 1971; Fraiberg, 1975; Fraiberg, 1977) 4—6 мес. (Кудрина, 2013, 2016)
	Ответный комплекс оживления	2,5—3 мес.	с 3,5 мес. (Als, Tronick, Brazelton, 1980)
			от 3 до 6 мес. (Preisler, 1991)
			от 5 мес. (Кудрина, 2013, 2016)
	Инициативные действия	2,5—3 мес.	4,5 мес. (запрос игры эмоциональной экспрессией) (Als, Tronick, Brazelton, 1980)
			9 мес. (запрос игры характерным движением) (Preisler, 1991)
			12 мес. (запрос игры характерным движением) (Tröster, Brambring, 1992; Urvin, 1983)
			на первом году в единичных случаях (Кудрина, 2013, 2016)
Эпизоды длительных обменов сигналами	с 3 мес.	3—6 мес. (Preisler, 1991; Als, Tronick, Brazelton, 1980; Urvin, 1983)	
		Только после 16 мес. (Rowland, 1983)	
Этап 3. Ситуативно-деловое общение	Ответные действия	с 6 мес.	10—11 мес. (Preisler, 1991)
	Инициативные действия		18—19 мес. (Bigelow, 2003)
			12 мес. (Tröster, Brambring, 1992)
			12—18 мес. (Ingsholt, 2004)
	Эпизоды длительных обменов сигналами		12 мес. (Tröster, Brambring, 1992)

Table

Phenomena of Communicative Development in Blind Children

Stages and phenomena of communicative development		Age of occurrence of the phenomenon	
		Typical development	Blind children
Stage 1. Orienting component of communication	Concentration	from 10 th day of life	from 3 weeks to 3 months («Attentive Stillness» in response to complex stimulation) (Als, Tronick, Brazelton, 1980) by 4—6 months (freezing in response to voice) (Кудрина, 2013, 2016; Ayvazyan et al., 2023)
	Search behaviour	from 10 th day of life	by 6—7 months (searching head turns toward voice) (Кудрина, 2013, 2016)
Situational-Personal Communication	Smile	1—1,5 months	2—3 months (Fraiberg, 1971, 1975; 1977) 4—6 months (Кудрина, 2013, 2016)
	Responsive animation complex	2,5—3 months	from 3,5 months (Als, Tronick, Brazelton, 1980) from 3 to 6 months (Preisler, 1991) from 5 th month (Кудрина, 2013, 2016)
	Initiative actions	2,5—3 months	4,5 months (request for play through emotional expression) (Als, Tronick, Brazelton, 1980) 9 months (request for play through characteristic movement) (Preisler, 1991) 12 months (request for play through characteristic movement) (Tröster, Brambring, 1992; Urvin, 1983) during the 1 st year only in isolated cases (Кудрина, 2013, 2016)
	Episodes of prolonged signal exchange	from 3 months	3—6 months (Preisler, 1991; Als, Tronick, Brazelton, 1980; Urvin, 1983) Only after 16 months (Rowland, 1983)
	Responsive actions	from 6 months	10—11 months (Preisler, 1991) 18—19 months (Bigelow, 2003)
	Initiative actions	from 6 months	12 months (Tröster, Brambring, 1992) 12—18 months (Ingsholt, 2004)
	Episodes of prolonged signal exchange	from 6 months	12 months (Tröster, Brambring, 1992)
Situational-Business Communication	Responsive actions	from 6 months	10—11 months (Preisler, 1991) 18—19 months (Bigelow, 2003)
	Initiative actions	from 6 months	12 months (Tröster, Brambring, 1992) 12—18 months (Ingsholt, 2004)
	Episodes of prolonged signal exchange	from 6 months	12 months (Tröster, Brambring, 1992)

Список источников / References

1. Айвазян, Е.Б. (2022). *Культурно-исторический подход к исследованию психического развития слепых детей раннего возраста*. Дис. ... д-ра психол. наук. Институт коррекционной педагогики. М.
Ayvazyan, E.B. *A cultural and historical approach to the study of the mental development of blind young children*. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Institute of Special Education, Moscow (In Russ.).
2. Блинникова, И.В. (2003). *Роль зрительного опыта в развитии психических функций*. М.: ИПРАН.
Blinnikova, I.V. (2003). *The role of visual experience in the development of healthy functions*. Moscow: IPRAN. (In Russ.).
3. Кудрина, Т.П. (2016). *Общение матери и слепого младенца*. М.: Полиграф сервис.
Kudrina, T.P. (2016). *Communication between a mother and a blind infant*. Moscow: Polygraph service. (In Russ.).
4. Кудрина, Т.П. (2013). Особенности развития слепых недоношенных младенцев. Сообщение II. *Дефектология*, 2, 59—70.
Kudrina, T.P. (2013). Features of blind premature infants development. Message II. *Defectology*, 2, 59—70.
5. Кудрина, Т.П. (2020). *Ранняя помощь слепым детям*. М.: Полиграф сервис.
Kudrina, T.P. (2020). *Early assistance to blind children*. Moscow: Polygraph service.
6. Лисина, М.И. (2001). *Общение, личность и психика ребенка* (А.Г. Рузская, ред.). М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК».
Lisina, M.I. (2001). *Communication, personality and psyche of child* (A.G. Ruzskaya, ed.). Moscow: MPSI; Voronezh: NPO MODEK. (In Russ.).
7. Лисина, М.И. (1974). Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым. В: А.В. Запорожец, М.И. Лисина (Ред.), *Развитие общения у дошкольников: Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет* (с. 113—152). М.: Педагогика. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/ZRo-1974/ZRo-288.htm#p1> (дата обращения: 04.12.2025).

- Lisina, M.I. (1974). Features of communication in young children in process of joint actions with adult. In: A.V. Zaporozhets, M.I. Lisina (Eds.), *Development of communication in preschoolers: Characteristics of the main forms of communication with adults in children from birth to 7 years old* (pp. 113–152). Moscow: Pedagogika. (In Russ.). URL: <https://psychlib.ru/mgppu/ZRo-1974/ZRo-288.htm#p1> (viewed: 04.12.2025).
8. Разенкова, Ю.А. (2017). *Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: Выявление, предупреждение и коррекция*. М.: Полиграф сервис.
Razenkova, Yu.A. (2017). *Difficulties in communication development in young children with disabilities: Identification, prevention and correction*. Moscow. Polygraph service. (In Russ.).
9. Солнцева, Л.И. (1980). *Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста*. М.: Педагогика.
Solntseva, L.I. (1980). *The development of compensatory processes in blind preschool children*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
10. Фигурин, Н. Л., Денисова М.П. (1949). *Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года*. М.: Медгиз.
Figurin, N.L., Denisova, M.P. (1949). Stages of child's development from birth to one year. Moscow: Medgiz. (In Russ.).
11. Als, H., Tronick, E., Brazelton, T.B. (1980). Affective reciprocity and the development of autonomy: The study of a blind infant. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 19(1), 22–40. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60650-6](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60650-6)
12. Ayvazyan, E.B., Kudrina, T.P., Pavlova, A.V., Razenkova, Y.A. (2023). The development of reaching in blind children: continuation of the discussion. In: T.A. Solovyova, A.A. Arinushkina, E.A. Kochetova (Eds.), *Educational Management and Special Educational Needs* (pp. 25–36). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-57970-7>
13. Bigelow, A.E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 15(2), 259–275. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000142>
14. Fraiberg, S. (1975). Development of human attachments in infants blind from birth. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 315–334.
15. Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind: Comparative studies of blind and sighted infants*. New York: Basic Books.
16. Fraiberg, S. (1971). Intervention in infancy: A program for blind infants. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 10(3), 381–405. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)61746-5](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)61746-5)
17. Galati, D., Miceli, R., Sini, B. (2001). Judging and coding facial expression of emotions in congenitally blind children. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 268–278. <https://doi.org/10.1080/01650250042000393>
18. Ingsholt, A. (2004). Togetherness, interaction and dialogue between blind infants and their parents. In: *ICEVI European conference: International council for education of people with visual impairment* (pp. 38–44). Krakow.
19. Kudrina, T.P., Ayvazyan, E.B., Razenkova, Yu.A. (2022). Animation complex in premature infants who are blind. In: A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (Eds.), *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars*. (pp. 455–463). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_47
20. Loots, G., Devise, I., Sermijn, J. (2003). The interaction between mothers and their visually impaired infants: An intersubjective developmental perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97, 403–417.
21. Perez-Pereira, M., Conti-Ramsden, G. (1999). *Language development and social interaction in blind children*. Hove: Psychology Press.
22. Preisler, G.M. (1991). Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. *Child: Care, Health and Development*, 17(2), 65–90. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1991.tb00680.x>
23. Preisler, G.M. (1997). Social and emotional development of blind children: A longitudinal study. In: V. Lewis, G.M. Collis (Eds.), *Blindness and psychological development in young children* (pp. 69–85). Leicester: British Psychological Society.
24. Recchia, S.L. (1997). Social communication and response to ambiguous stimuli in toddlers with visual impairments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(3), 237–316. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)80002-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)80002-0)
25. Rogers, S.J., Puchalski, C.B. (1986). Social smiles of visually impaired infants. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80(7), 863–865. <https://doi.org/10.1177/0145482X8608000712>
26. Rowland, C. (1983). Patterns of interaction between three blind infants and their mothers. In: A.E. Mills (Ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient* (pp. 114–132). London: Croom Helm.
27. Tobin, M.J. (1981). *Psychological development in blind infants*. New York: The American Foundation for the Blind.
28. Tröster, H., Brambring, M. (1992). Early social-emotional development in blind infants. *Child: Care, Health and Development*, 18(4), 207–227. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1992.tb00355.x>
29. Urvin, C. (1983). Dialogue and cognitive functioning in the early language development in three blind children. In: A.E. Mills (Ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient* (pp. 142–161). London: Croom Helm.
30. Valente, D., Theurel, A., Gentaz, E. (2018). The role of visual experience in the production of emotional facial expressions by blind people: A review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25, 483–497. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1338-0>
31. Vervloed, M.P.J., van den Broek, E.C.G., van Eijden, A.J.P.M. (2019). Critical review of setback in development in young children with congenital blindness or visual impairment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(3), 336–355. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1588231>
32. Warren, D.H. (1994). *Blindness and children. An individual differences approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Информация об авторах

Екатерина Борисовна Айвазян, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-1247>, e-mail: ayvazyan@ikp.email

Татьяна Петровна Кудрина, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5810-3457>, e-mail: koudrina@ikp.email

Юлия Анатольевна Разенкова, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3084-8286>, e-mail: razenkova@ikp.email

Анна Владимировна Павлова, научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8839-8436>, e-mail: pavlova@ikp.email

Information about the authors

Ekaterina B. Ayvazyan, Doctor of Science (Psychology), Leading Researcher of the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-1247>. E-mail: ayvazyan@ikp.email

Tat'yana P. Kudrina, Candidate of Science (Psychology), Senior researcher at the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5810-3457>, e-mail: koudrina@ikp.email

Yulia A. Razenkova, Doctor of Science (Education), Head of the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3084-8286>, e-mail: razenkova@ikp.email

Anna V. Pavlova, Research Scientist at the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8839-8436>, e-mail: pavlova@ikp.email

Вклад авторов

Айвазян Е.Б. — сбор, перевод и анализ источников, написание текста.

Кудрина Т.П. — сбор, перевод и анализ источников, написание текста.

Разенкова Ю.А. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Павлова А.В. — сбор, перевод и анализ источников; аннотирование и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Ekaterina B. Ayvazyan — sources collection, translation and analysis, writing of the manuscript.

Tat'yana P. Kudrina — sources collection, translation and analysis, writing of the manuscript.

Yulia A. Razenkova — research ideas; research planning; control over research.

Anna V. Pavlova — sources collection, translation and analysis, annotation and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Ethics statement

Поступила в редакцию 11.09.2025

Поступила после рецензирования 26.11.2025

Принята к публикации 28.11.2025

Опубликована 30.12.2025

Received 2025.09.11

Revised 2025.11.26

Accepted 2025.11.28

Published 2025.12.30