



# Чувствительность и инициативность матери и ребенка как условия для построения совместного внимания

Е.Ю. Федоренко <sup>1</sup>, М.В. Штейгер <sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup> Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ [rupm@bk.ru](mailto:rupm@bk.ru)

## Резюме

**Актуальность.** Трудно переоценить значимость периода раннего возраста в развитии ребенка. В этот период формируются основы: отношение к себе, взрослым и окружающему миру, происходит активное развитие физических и психических функций. Определяющим фактором развития ребенка раннего возраста служит характер общения с близким взрослым и совместная деятельность с ним. В ряде исследований в качестве такого взаимодействия фигурирует процесс совместного внимания, который определяется как направление внимания взрослого и ребенка к одной цели, объекту в пространстве. В настоящее время условия для построения совместного внимания в процессе взаимодействия близкого взрослого и ребенка раннего возраста недостаточно описаны, что не позволяет типологизировать этот процесс, диагностировать его и конструировать программы развития. В нашем исследовании в качестве условий для построения совместного внимания мы предлагаем рассматривать показатели чувствительности и инициативности матери и ребенка, которые проявляются в процессе взаимодействия и выстраиваются в разные связи, что позволяет определить типы совместного внимания.

**Цель.** Показать, как выстраивается совместное внимание при разных показателях инициативности и чувствительности матери и ребенка раннего возраста.

**Выборка.** Эмпирическое исследование было проведено на выборке 29 пар (мать и ребенок от одного до трех лет), посещающих групповые занятия по раннему развитию в семейном центре.

**Методы.** Опираясь на культурно-историческую концепцию развития Л.С. Выготского и теорию привязанности Джона Боулби, разработано и описано критериально-оценочное наблюдение за взаимодействием матери и ребенка в паре по показателям чувствительности и инициативности. Для каждого показателя приведены исследования авторов и содержательные обоснования.

**Результаты.** Выделены и представлены 4 типа взаимодействия матерей и детей раннего возраста и оценка совместного внимания в каждом типе взаимодействия. Данные исследования позволяют увидеть базовые условия построения процесса совместного внимания, рассмотреть их роль и влияние на результат и его качество.

**Выводы.** Выделенные условия построения совместного внимания позволяют выстраивать развивающие программы для работы с парами матерей и детей, которые могут быть направлены на развитие его компонентов: повышение чувствительности матери к чувствительности и инициативности ребенка, актуализацию удовольствия при взаимодействии, формирование инициативного действия матерей, расширение способов стимулирования инициативы ребенка.

**Для цитирования:** Федоренко, Е.Ю., Штейгер, М.В. (2024). Чувствительность и инициативность матери и ребенка как условия для построения совместного внимания. *Современное дошкольное образование*, 18(4), 8–23. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-4124-8-23>

© Федоренко, Е.Ю., Штейгер, М.В., 2024

## Ключевые слова:

совместное внимание,  
чувствительность  
взрослого,  
инициативность  
взрослого,  
чувствительность  
ребенка, инициативность  
ребенка





# Sensitivity and initiative of mother and child as conditions for building joint attention

Elena Yu. Fedorenko <sup>1</sup>, Maria V. Steiger <sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup> Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Institute of Early Intervention, St. Petersburg, Russian Federation

✉ rupm@bk.ru

## Abstract

**Background.** It is difficult to overestimate the importance of the early childhood period in a child's development. During this period, the foundations are formed: attitude to oneself, adults and the surrounding world, there is an active development of physical and mental functions. The determining factor in the development of a young child is the nature of communication with a close adult and joint activities with him. In a number of studies, the process of joint attention appears as such interaction, which is defined as directing the attention of an adult and a child to the same goal, an object in space. At present, the conditions for building joint attention in the process of interaction between a close adult and a young child are insufficiently described, which does not allow typologizing this process, diagnosing it, and designing development programs. In our study, as conditions for building joint attention, we propose to consider the indicators of sensitivity and initiative of the mother and child, which manifest themselves in the process of interaction and are built in different relationships, which allows us to determine the types of joint attention.

**Objective.** To show how joint attention is built with different indicators of initiative and sensitivity of the mother and young child.

**Sample.** The empirical study was conducted on a sample of 29 couples (mother and child from one to three years old) attending group classes on early development in a family center.

**Methods.** Based on L.S. Vygotsky's cultural-historical concept of development and John Bowlby's theory of attachment, a criterion- evaluation assessment of the interaction of mother and child in a couple according to the indicators of sensitivity and initiative has been developed and described. For each indicator, the authors' research and substantial justifications are given.

**Results.** Four types of interaction between mothers and young children and an assessment of joint attention in each type of interaction are identified and presented. These studies allow us to see the basic conditions for building the process of joint attention, to consider their role and impact on the result and its quality.

**Conclusions.** The highlighted conditions for building joint attention allow us to build educational programs for working with pairs of mothers and children, which can be aimed at developing its components: increasing the mother's sensitivity to the child's sensitivity and initiative, actualizing pleasure in interaction, developing mothers' initiative, and expanding the methods for stimulating the child's initiative.

**For citation:** Fedorenko, E.Yu., Steiger, M.V. (2024). Sensitivity and initiative of mother and child as conditions for building joint attention. *Preschool Education Today*, 18(4), 8–23. (in Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-4124-8-23>

© Fedorenko, E.Yu., Steiger, M.V., 2024

## Keywords:

joint attention, adult sensitivity, adult initiative, child sensitivity, child initiative



## Введение

Период раннего детства является чрезвычайно важным для становления и развития всех физических и психических функций ребенка. Именно в этот период происходит осознание себя, появляется интерес к окружающему миру, формируется доверие к другим детям и взрослым. Естественное развитие ребенка в период раннего детства осуществляется в неразрывной связи с близким взрослым. Такая связь, как единство в отношениях, где взрослый и ребенок не разделяются даже

условно, на разных этапах развития малыша имеет свои особенности и задачи. В период раннего детства, а именно с одного до трех лет, такое единство проявляется в качестве совместного внимания взрослого и ребенка. При его наличии и развитии происходит успешное освоение ведущей деятельности возраста, реализация значимых потребностей возраста, поддержание интереса к познанию себя и мира вокруг.

Процесс совместного внимания подразумевает одновременное присутствие взрослого и ребенка и требует определенной позиции взрослого



и его соответствующего отношения к ребенку, этим взрослый провоцирует ответную реакцию ребенка и формирует его отношение к взрослому и к себе, вследствие чего между ними устанавливается непрерывная взаимосвязь. Согласно теории привязанности, отношение взрослого к ребенку интериоризуется и формирует детское самосознание. Это еще раз подчеркивает значимость взрослого в развитии ребенка раннего возраста и призывает взрослого с большим вниманием, ответственностью, интересом и рефлексией относиться к себе и отношениям с ребенком.

Одним из важных показателей, с точки зрения развития ребенка, является реакция близкого взрослого на проявление инициативы ребенка. Способность видеть сигналы ребенка, точно понимать их значение, адекватно реагировать, замечать инициативу малыша и ее поддерживать говорит о чувствительности взрослого в отношении ребенка.

Цель статьи — показать, как выстраивается совместное внимание при разных показателях инициативности и чувствительности матери и ребенка раннего возраста.

В нашей работе мы рассмотрели разные типы взаимодействия матерей и детей, где совместное внимание выстраивается по инициативе ребенка и взрослого; только по инициативе ребенка или только по инициативе взрослого, и где совместное внимание вообще не выстраивается.

### Теоретическое обоснование

Для того чтобы разобраться с базовыми параметрами совместного внимания, мы предлагаем посмотреть на особенности развития внимания и понять момент возникновения совместного внимания при взаимодействии матерей и детей раннего возраста.

Развитие внимания ребенка рассматривалось в достаточно большом количестве работ с разных точек зрения: направления и объема, времени удержания внимания на объекте, внутренних и внешних факторов организации процесса внимания, роли взрослого во взаимодействии с ребенком. Л.С. Выготский говорит о значимости стимула, вызывающего внимание ребенка, с самых первых дней его жизни, об окружающих предметах, которые своими яркими необычными свойствами привлекают его внимание. А.Р. Лурия выделяет внешние факторы, влияющие на первичное или произвольное внимание, такие как: интенсивность влияния предмета, которая может определяться величиной, спецификой его окраски, новизной, когда среди уже знакомых предметов появляется что-то отличающееся цветом, формой, объемом и др. (Лурия, 2003). Перечисленные условия определяют *направление* внимания, в то время как существуют факторы, определяющие и объем внимания. Ребенку сложно воспринимать

большое количество беспорядочно разбросанных раздражителей, но это становится возможным, если они будут организованы и упорядочены.

Помимо естественных факторов внешней среды, не менее важное значение имеют факторы общественной организации поведения ребенка, управление вниманием посредством указательного жеста и слова, которые первоначально выступают в роли стимулов-указаний. Слово и указательный жест взрослого направлены на предмет, выделяют его из множества других, ребенок фиксирует его взглядом, тянется к нему рукой. В этом случае организация внимания *разделена между двумя людьми*: взрослым, который направляет внимание, и ребенком, который подчиняется его указательному жесту и слову (Лурия, 2003). М.В. Фаликман, М. Томаселло, Е.В. Максимова указывали, что внимание, разделенное между взрослым и ребенком и обращенное к общему объекту, называют *разделенным вниманием* или *совместным вниманием* (Максимова, 2008; Томаселло, 2011; Фаликман, 2019). Процесс совместного внимания между взрослым и ребенком проявляется в направлении внимания взрослого и ребенка к одной цели, объекту в пространстве.

Кроме внешних факторов, управляющих вниманием ребенка, существуют и внутренние, влияющие на организацию процесса внимания и являющиеся внутренними раздражителями. Ребенок может выделять какой-то предмет из окружающей среды, исходя из его интереса и потребности, смотреть на этот предмет, указывать на него. Взрослый, определяя предмет внимания ребенка, может начать говорить о предмете, тем самым разделяя внимание ребенка. Здесь взрослому важно определить объект внимания и присоединиться к нему.

Общение, осуществляемое с помощью речи, действий и жестов взрослого, в совместном внимании существенно влияет на организацию психических процессов ребенка. Объединение внимания взрослого и ребенка на одном и том же предмете посредством слов, речи и жестов, удерживает и продлевает внимание ребенка, что имеет особое значение для процесса познания (Выготский, 2005; Лисина, 1985; Обухова, Шаповаленко, 1994). По мнению Г.А. Цукерман, объединенное внимание взрослого и ребенка на одной деятельности продлевает саму деятельность (Цукерман, 2007). В этом процессе происходит развитие коммуникативно-речевой функции, взрослый выделяет предмет, называет его словом, и ребенок, обращая внимание то на предмет, то на взрослого, может проследить связь предмета и артикуляционного слова взрослого.

М. Томаселло выделяет возможность ребенка в совместном внимании понимать смысл ситуации начиная с девяти месяцев. Автор указывает, что при взаимодействии матери и ребенка можно



наблюдать такой феномен, как социальная ссылка — использование аффективной реакции родителей для оценки и понимания событий (Томаселло, 2011). В зависимости от аффективной реакции родителей дети по-разному реагируют на незнакомцев, на ситуации неопределенности и окружающую среду в целом. В совместном внимании у ребенка появляется возможность подражать взрослому, о значении подражания для развития ребенка упоминали Л.С. Выготский, Л.Ф. Обухова, М.И. Лисина и другие авторы (Выготский, 2005; Лисина, 1985; Обухова, Шаповаленко, 1994). По словам Л.С. Выготского, ребенок готов смотреть на взрослого и подражать ему в том случае, когда он испытывает сильное влечение к нему, копирует действия, которые его привлекают (Выготский, 2005).

Обсуждение направления внимания матери и ребенка к одной цели и объекту в пространстве появляется у ряда авторов в контексте исследования развития высших психических функций (ВПФ).

Так, исследования М. Харрис показали, что у нормально развивающихся детей в возрасте 16 месяцев — 78% материнских высказываний, от общего объема, относится к тем предметам, на которых в данный момент сфокусировано внимание ребенка. Относительно детей, у которых к 2-летнему возрасту было обнаружено отставание в речевом развитии, этот показатель составил лишь 49% (Баттерворт, 2000). Исследования Д. Болдуин и Э. Макман позволили обнаружить, что дети в возрасте 10 месяцев разглядывают новые предметы дольше, если они сами указали на них, чем, если эти предметы предъявлены детям без особого указания. По данным исследования, длительность фиксации возрастает также при назывании рассматриваемого предмета. То есть маленькие дети предпочитают смотреть именно на те предметы, которые выделены ими посредством либо указательного жеста, либо словесного обозначения. В данном исследовании было зафиксировано, что матери больше высказывались о предметах и объекте внимания ребенка, на которые ребенок сам указал (Баттерворт, 2000).

В исследованиях Дж. Брунера отмечается, что сопровождающая речь взрослого о действиях, вокализациях, объекте внимания ребенка оказывает положительное влияние на способность ребенка осознавать свои действия и эмоции. Автор указал как положительную характеристику смену матерями темы разговора в зависимости от направления взгляда ребенка (Баттерворт, 2000).

Р.Ж. Мухамедрахимов процесс присоединения взрослого к объекту внимания ребенка называет «аффективным подстраиванием». По материалам исследования, такой процесс выражается в способности матери подстроиться под внутреннее состояние ребенка, что отличается от простого копирования или имитации внешних поведенческих проявлений ребенка. Например, когда

ребенок встает на носочки и дотягивается до лежащей на полке игрушки, мать, подстраивая голос под состояние ребенка, произносит: «ну.., ну.., ну.., тянись.., тянись..!». При обращении к матерям с просьбой объяснить такое подстраивание наиболее частыми ответами были: «чтобы быть вместе», «чтобы присоединиться» (Мухамедрахимов, 2003).

Многие авторы отмечают, что взаимодействие с совместными интересами имеет гораздо больший потенциал развития, чем внешнее инструктирование ребенка сделать что-то. Сосредоточение на стремлениях ребенка к взаимодействию или инициирование совместного внимания требуют участия по инициативе ребенка, а не по инициативе взрослого. Инициирование совместного внимания со взрослым — более сложная задача для ребенка, чем проявление чувствительности к направлению внимания другого человека (Шевель, Фаликман, 2022).

Немаловажное значение в дискуссиях о значимости построения совместного внимания имеет тематика специальных усилий и умений взрослого: распознавать внутреннее состояние ребенка, присоединяться к нему, обнаруживать объект его внимания, присоединяться к объекту внимания вместе с ребенком. Так, М.В. Фаликман указывает на такие способности взрослого, как: отвлечься от прежнего фокуса внимания и последовать за взглядом другого человека; использовать взгляд другого человека, чтобы найти интересные и важные объекты; следовать указательному жесту другого и использовать его для привлечения внимания других людей; определять изменения в эмоциональном состоянии другого человека (Фаликман, 2006).

Отсутствие совместного внимания в паре является причиной нарушений в психическом развитии ребенка, эмоциональной, когнитивной, физической сферах. Многие современные исследователи считают, что именно нарушение совместного внимания лежит в основе раннего детского аутизма (Котюсов, Малых, 2021; Максимова, 2008; Томаселло, 2011; Фаликман, 2006; Montagut-Asunción et al., 2022; Sano et al., 2021), является значимой причиной задержек в социальной активности детей (Adamson et al., 2019). Своевременное выявление первых признаков нарушения совместного внимания позволит специалистам устранять их на ранних стадиях, улучшая прогноз для этих детей и положительно влияя на качество их жизни и жизни их семей (Montagut-Asunción et al., 2022).

Вслед за исследованиями вышеперечисленных авторов и продолжая размышления, мы считаем, что если взрослый присоединяется к объекту внимания ребенка, точно определяет внутреннее состояние ребенка и может присоединиться к ребенку, в соответствии с его состоянием, то и ребенок будет способен присоединиться к объекту внимания взрослого, и у него в последующем могут





развиваться способности к построению совместного внимания. А если взрослые не будут прилагать усилий, или они не обладают ресурсами в построении совместного внимания с ребенком, то организация процесса совместного внимания по инициативе ребенка не сможет реализоваться, а потребность ребенка обращаться ко взрослому будет низкой.

Возможность взрослого замечать, поддерживать и развивать инициативу ребенка в обращении ко взрослому, исследовательскую мотивацию и собственную активность представлена в параметрах чувствительности и инициативности взрослого. Эти характеристики, на наш взгляд, являются значимыми в поведении взрослого по отношению к ребенку и способствуют построению совместного внимания. Под чувствительностью взрослого мы понимаем специфику поддержки детской активности и исследовательского интереса ребенка, потребности обращаться ко взрослому. Под инициативностью взрослого мы понимаем специфику обращения к ребенку для привлечения его внимания к своему действию.

### **Параметры чувствительности и инициативности ребенка и взрослого**

Развитие ребенка находится в непосредственной связи с характером взаимодействия с близким взрослым (Выготский, 2005; Котюсов, Малых, 2021; Лисина, 1985; Максимова, 2008; Смирнова, Кондратович, 1973; Цукерман, 2006). Потребность ребенка в общении со взрослым реализуется в обращении за помощью; для разделения эмоций; в поисках сопереживания, защиты и поддержки; для получения оценки собственных действий; для проявления собственной активности и во множестве других случаев. М.И. Лисина приводит 4 критерия, отражающих потребность ребенка в общении: ребенок изучает самого взрослого как интересный объект; эмоциональные проявления в адрес взрослого как показатель отношения ребенка к взрослому; приглашение взрослого к взаимодействию для того, чтобы увидеть свои возможности через его реакцию; восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый (Бриш, 2012).

Исследования М. Томаселло показали, что младенцы различают мотивы указательных жестов, среди которых можно обозначить три типа: а) по просьбе (дети хотят получить от других помощь при достижении своих целей); б) для разделения или приобщения, когда хотят разделить свои чувства и взгляды с другими; в) для информирования других, например, если хотят помочь другим или сообщить им о важных и интересных вещах. М. Томаселло сравнивает мотивы младенца с мотивами взрослого и говорит, что эти три мотива ничем не отличаются и у взрослых. Основания мотивов в помощи и разделении переживаний

включены в процесс формирования и реализации совместных намерений (Томаселло, 2011).

Степень реализации потребностей ребенка во взаимодействии со взрослым мы оценивали по критериям чувствительности и инициативности ребенка, предложенных Е.О. Смирновой (Смирнова, 2005).

Так, Е.О. Смирнова предлагает считать чувствительность в норме, если ребенок охотно откликается на инициативу взрослого, с удовольствием принимает предложения поиграть вместе, подстраивает свои действия под действия партнера (Смирнова, 2005). Совокупность этих качеств позволяет ребенку проявлять гибкость в общении, умело чередовать инициативные и ответные действия. Устойчивое отсутствие у ребенка реакции на предложения и инициативу взрослого в разных ситуациях взаимодействия служит тревожным признаком.

Инициативность ребенка в общении, по словам автора, отражает его желание привлечь к себе внимание взрослого, продемонстрировать ему свои умения, побудить к помощи, совместной деятельности, выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение и т.д.

Степень проявления параметров чувствительности и инициативности представлена в виде уровней: «высокий», «средний», «низкий», «отсутствует», описанных в работах Е.О. Смирновой (Смирнова, 2005).

Возникает необходимость определить особенность общения и совместной деятельности взрослого и ребенка, при которых ребенок может проявлять высокий уровень чувствительности и инициативности. Мы полагаем, что степень реализации чувствительности и инициативности ребенка при взаимодействии со взрослым напрямую зависит от способности взрослого и ребенка организовывать процесс совместного внимания. Соответственно, не менее важными характеристиками являются параметры чувствительности и инициативности взрослого.

Для определения этих показателей мы опирались на культурно-историческую концепцию психического развития Л.С. Выготского, теорию ведущей деятельности А.Н. Леонтьева, периодизацию психического развития Д.Б. Эльконина, концепцию генезиса общения ребенка со взрослыми М.И. Лисиной, диагностику психического развития Е.О. Смирновой, теорию привязанности, отраженную в работах: Дж. Боулби, М. Эйнсворт, К. Бриш (Боулби, 2003; Бриш, 2012; Ainsworth et al., 1978).

Исходя из этих оснований, мы определили, что уровни развития инициативности и чувствительности ребенка напрямую зависят от способности взрослого отвечать на инициативность ребенка, то есть проявлять чувствительность в совместном внимании с ребенком.

Исследования материнской чувствительности в большей степени представлены в психологии



в теории привязанности, в работах: Дж. Боулби, М. Эйнсворт, К. Бриш, а также в работах Е.О. Смирновой, которые определили, что характеристики материнской чувствительности являются ведущими для формирования качества привязанности матери и ребенка, что отражается на познавательной активности, исследовательской мотивации и психическом здоровье ребенка (Боулби, 2003; Бриш, 2012; Ainsworth et al., 1978; Смирнова, 2005).

По мнению М. Эйнсворт, от чуткости и гибкости матери, которая выражается не только в любви к ребенку и в заботе о нем, но и в уважении и поддержке его активности, зависит удовлетворение потребности в индивидуальной, самостоятельной активности, которая изначально является одной из главных потребностей ребенка (Ainsworth et al., 1978). Если ребенок находит у значимого взрослого эмоциональную защищенность, то он может пойти на поводу у своего любопытства, что выражается в форме исследовательского поведения (Бриш, 2012). Между привязанностью и исследовательским поведением имеется взаимосвязь, которая сохраняется после того, как ребенок выходит из младенческого возраста. При этом баланс напряжения между привязанностью и исследовательской деятельностью все время приходится заново выравнять, как «качели», поскольку привязанность и исследовательское поведение соотносятся друг с другом, как тезис и антитезис (Бриш, 2012).

В своих разработках М. Эйнсворт предложила шкалы оценки позиции матери при взаимодействии с ребенком, в которых выделила ключевые характеристики взаимодействия: чувствительность к сигналам ребенка, принятие-отвержение матерью своего ребенка, способность матери к сотрудничеству с ребенком, физическая и психологическая доступность матери для ребенка, эмоциональная выразительность матери, оценка ригидности материнского поведения по отношению к ребенку (Ainsworth et al., 1978).

Исходя из теории привязанности, Дж. Боулби разделяет матерей по степени чувствительности к ребенку, как способности реагировать на сигналы ребенка быстро, точно и адекватно (Боулби, 2003). Так, взрослому важно не просто видеть сигналы ребенка, но и мгновенно отвечать на них. Для этого необходимы некоторые умения, такие как умения видеть, распознавать и принимать сигналы или инициативу ребенка (Боулби, 2003; Ainsworth et al., 1978). Исследования показали, что чем больше взрослый принимает инициатив ребенка, тем дети больше проявляют потребность обращаться ко взрослому. По данным исследования, с точки зрения степени активности реагирования одного партнера на инициативы другого, различия между матерями были больше, чем между детьми. В ходе исследований было отмечено, что все дети отзывались на любую попытку матери начать взаимодействие, так что разброс реакций среди детей

был близок к нулю. И наоборот, различия в реагировании матерей были очень большими. Каждая из матерей оставляла без внимания какое-то количество инициатив со стороны ребенка; и все же, в то время, как одна мать постоянно реагировала больше чем на половину инициатив ребенка, были и такие матери, которые почти вообще не обращали на них внимание (Боулби, 2003). М. Эйнсворт перечисляет ряд показателей поведения у отзывчивых матерей. Ее список включает:

а) частый и длительный физический контакт между ребенком и матерью, особенно в первые шесть месяцев, а также способность матери успокоить расстроенного ребенка, держа его на руках;

б) чуткую реакцию матери на сигналы ребенка и особенно ее способность выбирать время для общения в соответствии с его ритмами активности;

в) упорядоченность окружающей ребенка обстановки, благодаря которой он может улавливать результаты собственных действий (Ainsworth et al., 1978).

Л. Ярроу, со своей стороны, говорил о еще одном важном показателе в построении взаимодействия взрослого и ребенка — взаимном удовольствии, которое взрослый и ребенок испытывают от общения друг с другом (Adamson, Bakeman, 2019). Изард К. под удовольствием понимал положительную эмоцию, которая возникает после того, как человек смог или в скором времени сможет удовлетворить актуальную потребность (Изард, 1980).

Это утверждение просматривается в исследованиях теории привязанности, где отзывчивые матери радуются общению с ребенком, тогда как некоторым матерям общение с малышом казалось обременительным.

Инициативность взрослого проявляется в способах приглашения ребенка к совместной деятельности, к общению, игре, где выстраивается сотрудничество. По мнению психологов отечественной школы, для сотрудничества взрослого и ребенка раннего возраста характерно: одновременная практическая деятельность ребенка и взрослого, доброжелательное внимание взрослого к ребенку, общение, где ребенок и взрослый взаимодействуют по поводу предмета их внимания. В сотрудничестве ребенка со взрослым взрослый может передавать ребенку способ действия с предметами (понимание их смысла и точности выполнения), желание его выполнять, интерес к предмету (Эльконин, 2014). При этом активность ребенка выражается в его собственной деятельности, с помощью которой он только и способен усвоить новое содержание.

Ребенок может подражать и понимать смысл этой деятельности или в какой-то степени принимать помощь и поддержку взрослого. Степень принятия такой поддержки является показателем потенциальных возможностей ребенка.



Для построения сотрудничества с ребенком и вовлечения его в совместную деятельность взрослому необходимо конструировать собственное инициативное действие, а также уметь стимулировать инициативные действия ребенка, что является, по-нашему мнению, параметром инициативности взрослого во взаимодействии с ребенком.

Стимулирование инициатив означает, что в поле внимания появляются и удерживаются два объекта, или один объект расширяется и попадает в новое содержательное поле. Так, О.С. Никольская говорила о наличии сюжетной линии (Никольская и др., 1997). Она придавала значение объекту внимания ребенка, действию ребенка, переживанию ребенка, действию с объектом со смыслом. Таким образом происходит удержание внимания ребенка, стимулирование инициативы и развитие способности к принятию инициативы другого — партнера по игре. И так в поле внимания ребенка могут появиться и удерживаться оба объекта внимания: ребенка и взрослого.

Характерной особенностью параметра стимулирования инициатив — при взаимодействии взрослого и ребенка выступает общий объект внимания, который может изменяться при активности обоих субъектов. В таком случае мы говорим про усложнение и развитие игры и общения. Объектом внимания могут быть не только игровые и предметные действия, но и переживания ребенка. Начиная особенность взаимодействия, характеризующая параметр стимулирования инициатив, — общая задача и для взрослого, и для ребенка.

Таким образом, мы предлагаем рассматривать совместное внимание через соотношение показателей чувствительности и инициативности как взрослого, так и ребенка. Понимая взаимодействие взрослого и ребенка как систему, мы попытались обнаружить связи чувствительности взрослого к инициативности ребенка и чувствительности ребенка к инициативности взрослого, а также влияние разного типа сочетаний на возможность распознавать объект внимания друг друга.

При различных условиях общения и совместной деятельности, на наш взгляд, взрослые и их дети могут не только распознавать объект внимания друг друга, но также удерживать оба объекта внимания, кроме того, они способны совместно изменять и развивать объект внимания. Под изменением и развитием объекта внимания мы понимаем развитие игры и общения. Взрослый может стимулировать инициативу ребенка и отвечать на его инициативу построением собственного ответного действия. Действие взрослого может быть направлено на поддержку инициативы ребенка и на развитие идеи нового действия. Ребенок может наблюдать за действием взрослого, принимать его, при этом разворачивать свое действие как ответное. По мнению Г.А. Цукерман, для этого перед взрослым стоит задача — построить встречу

с ребенком на территории игры и общения, взрослый подбирает способ подстроить свои действия под действия ребенка, чтобы в месте встречи двух действий появилось нечто новое — детская инициатива (Цукерман, 2006).

Обобщая материалы теоретического исследования, мы разработали критерии диагностики для оценки чувствительности взрослого по двум параметрам и инициативности взрослого по двум параметрам.

Мы предлагаем в качестве параметров чувствительности взрослого рассматривать: способ принятия инициатив ребенка; получение удовольствия при взаимодействии с ребенком. В качестве параметров инициативности рассматривать: инициативное действие взрослого, построенное для ребенка; наличие мотива для построения общения и совместной деятельности с ребенком и способ стимулирования инициативы ребенка. Для оценки чувствительности и инициативности ребенка во взаимодействии со взрослым была взята система оценивания, предложенная Е.О. Смирновой (Смирнова, 2005). Таким образом, полученные показатели совместного внимания описаны и представлены в виде теоретического обоснования и содержат критерии для их качественной оценки.

## Выборка и методы исследования

Эмпирическое исследование было проведено на выборке 29 пар (мать и ребенок от одного до трех лет), посещающих групповые занятия по раннему развитию в семейном центре.

Метод исследования: включенное, сплошное, неструктурированное, критериально-оценочное наблюдение за поведением и эмоциональным состоянием матерей и детей в процессе совместного внимания. Наблюдение проходило во время свободного взаимодействия матерей и детей в рамках групповых занятий, после адаптации детей к условиям на занятии в группе, к педагогу, детям и взрослым. Наблюдение длилось не менее 5 часов за каждой парой в течение 3 месяцев. С добровольного согласия матерей велось видеонаблюдение с последующей расшифровкой видеозаписи. Материалы наблюдения анализировались по вышеперечисленным показателям: инициативности и чувствительности матери и ребенка, сочетание которых указывало на определенный тип совместного внимания.

Объект исследования: совместное внимание матери и ребенка раннего возраста.

Предмет исследования: соотношение показателей чувствительности и инициативности матери и ребенка как условие для построения определенного типа совместного внимания.

Были поставлены и проверены следующие гипотезы:

Гипотеза 1. Уровень совместного внимания зависит от соотношения показателей инициативности



ти и чувствительности матери и ребенка в процессе взаимодействия.

Гипотеза 2. Если у матери при взаимодействии с ребенком показатели чувствительности высокие, то у ребенка показатели инициативности будут высокими, а также если у матери показатели инициативности высокие, то у ребенка показатели чувствительности будут высокими, что будет соответствовать высокому уровню совместного внимания матери и ребенка.

Гипотеза 3. Если у матери показатели чувствительности низкие, то и у ребенка показатели инициативности низкие, и если у матери низкие

показатели инициативности, то у ребенка будут низкие показатели чувствительности, что будет соответствовать низкому уровню совместного внимания матери и ребенка.

### Описание результатов исследования

На основании теоретического анализа и критерияльно-оценочного наблюдения за взаимодействием в парах матерей и их детей представлено качественное описание проявления каждого из параметров чувствительности и инициативности как условий построения совместного внимания.

Таблица №1

Критерии оценки параметров инициативности и чувствительности матери и ребенка в процессе совместного внимания

Показатели инициативности и чувствительности	Критерии оценки параметров инициативности и чувствительности матери и ребенка в процессе совместного внимания
Инициативность ребенка	<p><b>Высокая:</b> ребенок постоянно проявляет инициативу в общении; обращается к матери по разным поводам: привлекает внимание матери к предметам; просит помочь в случаях затруднений; вовлекает в совместные действия; делится своей радостью или огорчением по поводу игры; проявляет ярко выраженную настойчивость в общении.</p> <p><b>Средняя:</b> ребенок проявляет инициативу не во всех ситуациях; обращения к матери не охватывают весь спектр возможностей (например, ребенок только показывает матери на игрушки, но не вовлекает ее в совместную деятельность); инициативные обращения не отличаются настойчивостью.</p> <p><b>Низкая:</b> ребенок не инициирует первый контакты с матерью; начинает проявлять инициативу только после обращений к нему матери, в совместной деятельности занимает преимущественно пассивную позицию: чаще всего ждет инициативы матери; не проявляет настойчивости в привлечении внимания матери к предметам и действиям с ними (например, протягивает матери игрушку, но, не получив ответа, кладет ее на стол).</p> <p><b>Отсутствует:</b> ребенок не обращается к матери по поводу действий с предметами.</p>
Чувствительность ребенка	<p><b>Высокая:</b> ребенок охотно откликается на все инициативные действия матери, активно подхватывает их; старается согласовывать свои действия с действиями матери (например, в ответ на предложение покормить куклу сразу же поит ее из чашки; с удовольствием соглашается собрать пирамидку и подает матери кольца, помогая нанизывать их на стержень).</p> <p><b>Средняя:</b> ребенок охотно откликается на инициативу матери по поводу действий с предметами, однако некоторые инициативные действия игнорирует (например, подает матери кубик только после трех настойчивых просьб); принимает помощь матери, но не всегда откликается на предложения о совместной игре; не всегда перестраивает свое поведение в зависимости от воздействий матери (например, соглашается катать машинку вместе с матерью, но сразу же отбирает ее, играет сам).</p> <p><b>Низкая:</b> ребенок лишь изредка отвечает на обращения к нему матери, часто игнорирует их, не перестраивает свое поведение в зависимости от обращений матери (например, мать предлагает совместную игру, а ребенок продолжает свое занятие, не обращая внимания на инициативу матери, принимает ее только после неоднократных обращений; мать предлагает свою помощь, ребенок принимает ее не сразу).</p> <p><b>Отсутствует:</b> ребенок не отвечает на инициативу матери по поводу предметов и действий с ними.</p>
Инициативность матери по параметру «инициативное действие, построенное для ребенка»	<p><b>Высокая:</b> мать проявляет инициативу во взаимодействии с ребенком, использует многообразие способов (разнообразные действия, проявление эмоций) для привлечения внимания ребенка.</p> <p><b>Средняя:</b> мать проявляет инициативу во взаимодействии с ребенком, действие для ребенка разворачивает, при этом использует ограниченное количество способов для привлечения и удержания внимания ребенка, чаще используется речь, реже действия и эмоции.</p> <p><b>Низкая:</b> мать в некоторых случаях проявляет инициативу, действие для ребенка проявляется кратковременно.</p> <p><b>Отсутствует:</b> мать не проявляет инициативу при взаимодействии с ребенком, нет действия для ребенка.</p>





<b>Инициативность матери по параметру «наличие мотива для построения общения и совместной деятельности с ребенком и способ стимулирования инициативы ребенка»</b>	<p><b>Высокая:</b> мотив матери направлен на решение общей задачи, тогда мы видим, как развивается игра, сюжет, диалог от активности обоих партнеров. В этом процессе мать способствует проявлению собственной активности ребенка. Она задает вопросы, удерживает паузы в совместном действии, проговаривает, повторяет, выстраивает ответные действия, повторяет действия, слова ребенка; по потребности ребенка, воспроизводит действия ребенка и ситуации, в которых он находится.</p> <p><b>Средняя:</b> мотив матери направлен на решение задачи по инициативе ребенка, тогда мы видим, как мать наблюдает за ребенком, выполняет просьбы ребенка, идет за ним. Мать задает вопросы, удерживает паузы, ждет инициативы со стороны ребенка, проговаривает слова ребенка, принимает его действия, в некоторых ситуациях придает/приписывает действиям определенное содержание и смысл.</p> <p><b>Низкая:</b> мотив матери направлен на решение задачи по ее инициативе, тогда мы видим, что основным деятелем является мать, а ребенок, при взаимодействии, больше выполняет требования матери, ее инструкции. Мать обращается к ребенку, просит что-то сделать, поощряет, ждет действий, совпадающих с ее собственными потребностями.</p> <p><b>Отсутствует:</b> мотив матери направлен на управление поведением ребенка, мать выдает, как правило, короткие инструкции «иди», «сядь» и ожидает подчинения со стороны ребенка.</p>
<b>Чувствительность матери по параметру «принятие инициативных действий ребенка»</b>	<p><b>Высокая:</b> мать распознает инициативу ребенка и объект внимания, правильно интерпретирует и принимает, поддерживает, даже если это не совпадает с потребностью матери.</p> <p><b>Средняя:</b> мать распознает инициативу ребенка и правильно интерпретирует объект внимания ребенка и его поддерживает, только когда это совпадает с потребностью (мотивом) матери; или распознает инициативу и объект внимания ребенка, правильно интерпретирует, даже если это не совпадает с потребностью (мотивом) матери, но не принимает (не поддерживает) инициативу ребенка.</p> <p><b>Низкая:</b> мать распознает инициативу ребенка и правильно интерпретирует объект внимания, если это совпадает с потребностью матери, другую инициативу не распознает.</p> <p><b>Отсутствует:</b> мать не обнаруживает инициативу и объект внимания ребенка или замечает инициативу ребенка, а объект внимания интерпретирует неправильно или не интерпретирует вовсе, если это не совпадает с потребностью (мотивом) матери.</p>
<b>Чувствительность матери по параметру «получение удовольствия при взаимодействии с ребенком»</b>	<p><b>Высокая:</b> мать получает удовольствие от проявления ребенком инициативы, даже не совпадающей с потребностью матери: ребенок услышал, увидел и начал действовать по собственной инициативе.</p> <p><b>Средняя:</b> мать получает удовольствие от проявления ребенком инициативы, совпадающей с ее потребностью (мотивом): услышал, увидел, сделал то, что просит мать.</p> <p><b>Низкая:</b> мать не получает удовольствие. Ее инициатива не принимается ребенком. Есть признаки, что ребенок услышал, увидел, но не отвечает своими действиями и не вступает во взаимодействие с матерью.</p> <p><b>Отсутствует:</b> отсутствие эмоции удовольствия от проявления инициативы со стороны ребенка или демонстрация неудовольствия, от инициативных действий ребенка, часто сопровождающаяся остановкой действия ребенка.</p>

**Table 1**  
**Criteria for assessing the parameters of initiative and sensitivity of mother and child in the process of joint attention**

Indicators of initiative and sensitivity	Criteria for assessing the parameters of initiative and sensitivity of mother and child in the process of joint attention
<b>Child's initiative</b>	<p><b>High:</b> the child constantly takes the initiative in communication; turns to the mother for various reasons: draws the mother's attention to objects; asks for help in cases of difficulties; involves in joint actions; shares his joy or disappointment about the game; shows pronounced persistence in communication.</p> <p><b>Average:</b> the child does not show initiative in all situations; appeals to the mother do not cover the entire range of possibilities (for example, the child only shows the mother toys, but does not involve her in joint activities); initiative appeals are not persistent.</p> <p><b>Low:</b> the child does not initiate contact with the mother first; begins to show initiative only after the mother addresses him; takes a predominantly passive position in joint activities: most often waits for the mother to initiate; does not show persistence in attracting the mother's attention to objects and actions with them (for example, hands the mother a toy, but, having received no response, puts it on the table).</p> <p><b>Missing:</b> the child does not ask the mother about actions with objects.</p>



<b>Sensitivity of the child</b>	<p><b>High:</b> the child readily responds to all of the mother's initiatives, actively picks them up; tries to coordinate his actions with the mother's actions (for example, in response to an offer to feed the doll, he immediately gives it a drink from a cup; happily agrees to assemble a pyramid and gives the mother rings, helping to string them on a rod).</p> <p><b>Average:</b> the child readily responds to the mother's initiative regarding actions with objects, but ignores some initiative actions (for example, gives the mother a cube only after three persistent requests); accepts the mother's help, but does not always respond to offers of joint play; does not always change his behavior depending on the mother's influence (for example, agrees to roll a car with the mother, but immediately takes it away, plays on his own).</p> <p><b>Low:</b> the child only occasionally responds to the mother's requests, often ignores them, does not change his behavior depending on the mother's requests (for example, the mother suggests playing together, and the child continues his activity, not paying attention to the mother's initiative, accepts it only after repeated requests; the mother offers her help, the child does not accept it immediately).</p> <p><b>Missing:</b> the child does not respond to the mother's initiative regarding objects and actions with them.</p>
<b>Mother's initiative according to the parameter "Initiative action built for the child"</b>	<p><b>High:</b> the mother takes the initiative in interacting with the child and uses a variety of methods (various actions, expression of emotions) to attract the child's attention.</p> <p><b>Average:</b> the mother takes the initiative in interacting with the child, initiates the action for the child, while using a limited number of methods to attract and hold the child's attention, speech is used more often, actions and emotions are used less often.</p> <p><b>Low:</b> the mother takes initiative in some cases, the effect on the child is short-lived.</p> <p><b>Missing:</b> the mother does not take initiative when interacting with the child, there is no action for the child.</p>
<b>Mother's initiative according to the parameter "Having a motive to build communication and joint activities with the child and a way to stimulate the child's initiative"</b>	<p><b>High:</b> the mother's motive is aimed at solving a common task, then we see how the game, plot, dialogue develops from the activity of both partners. In this process, the mother promotes the manifestation of the child's own activity. She asks questions, holds pauses in joint action, pronounces, repeats, builds response actions, repeats the actions, words of the child; according to the child's needs, reproduces the child's actions and situations in which he is.</p> <p><b>Average:</b> the mother's motive is aimed at solving the problem on the child's initiative, then we see how the mother watches the child, fulfills the child's requests, follows him. The mother asks questions, holds pauses, waits for the child to take the initiative, pronounces the child's words, accepts his actions, in some situations gives/attributes a certain content and meaning to the actions.</p> <p><b>Low:</b> the mother's motive is aimed at solving the problem on her initiative, then we see that the main actor is the mother, and the child, during interaction, fulfills the mother's demands, her instructions. The mother addresses the child, asks to do something, encourages, waits for actions that coincide with her own needs.</p> <p><b>Missing:</b> the mother's motive is aimed at controlling the child's behavior; the mother usually gives short instructions such as "go," "sit down," and expects the child to obey.</p>
<b>Mother's sensitivity according to the parameter "Acceptance of the child's initiative actions"</b>	<p><b>High:</b> the mother recognizes the child's initiative and the object of attention, correctly interprets and accepts, supports, even if this does not coincide with the mother's needs.</p> <p><b>Average:</b> the mother recognizes the child's initiative and correctly interprets the object of the child's attention and supports it only when it coincides with the mother's need (motive); or recognizes the child's initiative and object of attention, correctly interprets it, even if it does not coincide with the mother's need (motive), but does not accept (does not support) the child's initiative.</p> <p><b>Low:</b> the mother recognizes the child's initiative and correctly interprets the object of attention if it coincides with the mother's needs; she does not recognize other initiatives.</p> <p><b>Missing:</b> the mother does not detect the initiative and the object of the child's attention, or notices the child's initiative, but the object of attention interprets it incorrectly or does not interpret it at all, if this does not coincide with the mother's need (motive).</p>
<b>Mother's sensitivity according to the parameter "Getting pleasure from interaction with the child"</b>	<p><b>High:</b> the mother gets pleasure from the child's display of initiative, even if it does not coincide with the mother's needs: the child heard, saw and began to act on his own initiative.</p> <p><b>Average:</b> the mother gets pleasure from the child's display of initiative that coincides with her need (motive): he heard, saw, did what the mother asked.</p> <p><b>Low:</b> the mother does not get pleasure. Her initiative is not accepted by the child. There are signs that the child heard, saw, but does not respond with his own actions and does not interact with the mother.</p> <p><b>Missing:</b> absence of the emotion of pleasure from the child's display of initiative or demonstration of displeasure from the child's proactive actions, often accompanied by a cessation of the child's action.</p>



На основании анализа проявления отдельных параметров совместного внимания у матери и ребенка были выделены и описаны четыре типа совместного внимания взрослого и ребенка раннего возраста, условно они были названы: А, В, С, D. Мы выяснили, что при различном соотношении показателей чувствительности и инициативности взрослого и ребенка способности распознавать объект внимания различаются.

Ниже представлено качественное описание каждого типа и приведены примеры взаимодействия матерей и детей.

### **Тип совместного внимания А**

Взрослый и ребенок могут распознавать объект внимания друг друга, удерживать его и «развивать» при высоких показателях чувствительности и инициативности и ребенка, и взрослого.

У матери и ребенка получается выстраивать общение и совместную деятельность с общим объектом внимания. На этом уровне можно наблюдать, как разворачиваются одновременно оба инициативных действия и как выстраивается взаимодействие с общим объектом внимания. Объект внимания может удерживаться и изменяться, развиваться при совместной активности субъектов. Ребенок включается в совместное действие, обращаясь к матери и для поддержки, и для разделения действия, эмоции, переживания.

Матери распознают объект внимания ребенка, правильно интерпретируют и принимают, если это не совпадает с потребностью (замыслом) матери.

Действие матери и ребенка, как правило, яркое и динамичное. Способы стимулирования инициатив ребенка: подстраивание своих действий под действия ребенка, повторение действий, слов ребенка по потребности ребенка, воспроизведение действий ребенка и ситуаций, в которых он находится, совместный поиск способов решения общей задачи.

Матери получают удовольствие от проявления инициативы ребенком, не совпадающей с потребностью матери, и от проявления собственной инициативы. Когда ребенок огорчается, мать может его успокоить. Также ребенок может успокоиться сам, при поддержке матери, при совместном поиске способов справиться с эмоциональным состоянием.

Приведенный ниже пример демонстрирует, как может развиваться объект внимания ребенка и взрослого.

*Мама и ребенок рисуют яйца и говорят «опа», наблюдается взгляд в глаза, общий объект внимания, совместное действие. Изменение действия по инициативе ребенка: ребенок берет домик и ставит на место, где они рисовали яйца, и говорит: «В домике».*

*Мама отвечает: «В домике у курочки». Берет курочку и помещает в домик.*

*Ребенок: домик! — еще один домик ставит и говорит «курочка».*

*Мама: да, в домике курочка, и вон как много яичек мы нарисовали.*

*Ребенок: паровозик едет.*

*Мама: паровозик едет в домик.*

Еще один пример демонстрирует особенность взаимодействия матери и ребенка с высокими показателями чувствительности и инициативности в совместном внимании.

*Барашек (мама) нарушил правило больницы, вышел гулять, шумел и громко себя вел. Пес (ребенок) тут же решил навести порядок. Он поднялся повыше и решительно зааял: «Я главный пес!» Барашек продолжал шуметь как ни в чем не бывало. Но пес вдруг поскользнулся, упал и тихо заскулил. Барашек это увидел, подошел и помог ему подняться.*

При таком взаимодействии матери, как показало исследование, не испытывают особых трудностей и легко выстраивают совместное внимание с ребенком.

### **Тип совместного внимания В**

Взрослый и ребенок могут частично распознавать объект внимания друг друга при высоких показателях чувствительности взрослого, но низких показателях инициативности в сочетании со средними показателями чувствительности ребенка и при средних показателях инициативности ребенка.

У матери и ребенка получается выстраивать общение и совместную деятельность с общим предметом внимания. В этом типе совместное внимание выстраивается через присоединение внимания матери к объекту внимания ребенка. Матери и дети в таком взаимодействии частично распознают объект внимания друг друга.

Матери выстраивают взаимодействие с ребенком с мотивом стимулирования его инициативы. Способы стимулирования инициатив ребенка: обращение к ребенку, вопрос к ребенку, поощрение, пауза как место для проявления инициативы ребенка, согласование собственных действий и действий ребенка. Матери в таком типе взаимодействия затрудняются создать и продемонстрировать собственное инициативное действие. Матери чаще придают смысл действиям ребенка, комментируют его, описывают его содержание, что требует от них проявления спонтанности и новизны. При этом матери могут частично распознавать объект внимания ребенка, интерпретировать, и принимать.

Ребенок расстраивается при ограниченном понимании взрослого объекта его внимания. Также не все действия матери, сопровождающие внимание ребенка, ребенок принимает, распознает. То есть имеется объект внимания матери, который ребенок не распознает и не принимает.

Ребенок обращается к матери для получения помощи, поддержки, ласки, приглашает к обще-



нию. Матери могут получать удовольствие от проявления инициативы ребенком и от принятия собственной инициативы ребенком, от объединения объектов внимания матери и ребенка.

Приведенный ниже пример демонстрирует, как взрослый частично распознает объект внимания ребенка.

*Мальчик на занятии бежал и ногой задел стену, раздался грохот в кабинете. Соня (2,6), глядя на это, испугалась за мальчика, расплакалась и подошла к маме. Мама спрашивает «что ты плачешь?», она говорит: «ему больно», мама говорит: «нет, ты же видишь, он уже забыл и катает паровоз». Соня продолжает плакать. Мама: «ты очень заботливая девочка, переживаешь за Артема», ему уже не больно». Соня: «нет, больно» и плачет еще сильнее. Мама начинает отвлекать ее внимание на детей, взрослых, игрушки. Но плач еще больше усиливается. Мама жалеет Соню, прижимает к себе. Соня не успокаивается. Тогда другие родители начинают помогать, но все не то. Девочка еще не скоро успокоилась, успокоилась при внешней помощи.*

Пример демонстрирует высокие показатели чувствительности матери: она спрашивает причину, из-за которой ребенок плачет; называет дочь заботливой, пытается ее успокоить, жалеет, прижимает к себе.

Девочка сама пришла к маме для разделения переживания, эмоции.

Но тем не менее мать не может принять объект переживания ребенка настолько, чтобы разделить с ребенком ее переживание. В результате девочка сопротивляется и еще больше расстраивается.

### **Тип совместного внимания С**

Взрослый и ребенок могут частично распознавать объект внимания друг друга при средних показателях инициативности взрослого, низких показателях чувствительности взрослого, низких показателях инициативности ребенка и низких или средних показателях чувствительности взрослого.

У матери и ребенка получается выстраивать общение и совместную деятельность с общим предметом внимания. На этом уровне совместное внимание выстраивается через присоединение внимания ребенка к объекту внимания взрослого. Потребность ребенка обращаться ко взрослому проявляется в исключительных случаях, когда ему необходима помощь, и он обращается за ней.

Ребенок отвечает на инициативу матери для выполнения инструкции, получая положительные эмоции при хорошем результате. Ребенок откликается только на инициативу матери, когда она обращается к нему. И может проявлять характеристики инициативности и чувствительности только по инструкции и замыслу матери. При средней чувствительности ребенка, но низкой

инициативности на этом уровне возможность распознать в полной мере объект внимания матери у ребенка ограничена. При этом ребенок наблюдает за матерью.

Предметом удовольствия матери от взаимодействия с ребенком может быть принятие собственных инициатив ребенком. Матери поддерживают ребенка в принятии инициатив матери, в выполнении инструкций. Также она может замечать инициативу ребенка, не совпадающую с ее мотивом, но ее не поддерживать, никак не интерпретировать, либо интерпретировать неверно. Низкая чувствительность матери не позволяет распознавать и принимать любые действия ребенка, а лишь только в соответствии с собственной потребностью. То есть имеется объект внимания ребенка, который мать не распознает.

Собственное инициативное действие взрослого выражено, используется многообразие средств для вовлечения ребенка. Способами стимулирования инициатив может быть обращение к ребенку, вопрос ребенку, поощрение, пауза для выполнения инициативы ребенка, совпадающей с потребностью матери. Если действие ребенка не совпадает с ожиданием матери, то наблюдается вмешательство в действия ребенка, переключение его внимания на собственное действие и соответственно блокирование действия ребенка.

Приведенный ниже пример демонстрирует, как ребенок формально и по инструкции включается в действие матери.

*Мама: (Замечая игру ребенка) «Давай посмотрим, кто в каком домике живет?»*

*Ребенок играет, в его игре два зверя смотрят друг на друга и разговаривают.*

*Мама: «Ну давай посмотрим, кто живет в домике!» Берет зайку из руки ребенка (прерывая его действие): «Это кто?»*

*Ребенок: «Зайка».*

*Мама: «В каком домике зайка живет?»*

*Ребенок: «Зайка в домике», — опускает глаза в пол, руки с игрушками убирает под стол.*

*Мама: «В каком домике живет зайка?»*

*Ребенок: «В доме в доме», — смотрит под стол, манипулирует под столом игрушками, не смотрит на мать.*

*Далее ребенок вытащил игрушки на стол, мама вынула из его руки зайку, показывает ребенку: «Ну, где живет зайка? Зайка попрыгал! Смотри, Олег. Вот зайка припрыгал», — показывает на дом.*

*Ребенок: «Зайка!» — возмущенно.*

*Мама: «Ну это его домик. А это кто?»*

Таким образом, ребенок отвечает взрослому только после обращения взрослого к нему, не разделяет действие матери, не вовлекается в него, а, следовательно, формально принимает ее действия. В результате действия матери выступают блокирующими действие ребенка: забирает из рук





ребенка игрушку и призывает его в свою игру; ребенок возмущается, у него появляются защитные механизмы, он прекращает контакт глаз с матерью, прячет свои руки и оставшиеся игрушки под стол.

### Тип совместного внимания D

У взрослого и ребенка общий объект внимания отсутствует. Объекты внимания ребенка и взрослого не совпадают. Объект внимания не распознается ни взрослым у ребенка, ни ребенком у взрослого. В некоторых случаях объект внимания ребенка распознается взрослым не в полной мере и неверно интерпретируется.

Показатели чувствительности и инициативности ребенка и взрослого отсутствуют во взаимодействии.

Взрослый затрудняется определить предмет переживания, увлечения, интереса ребенка здесь и сейчас. Собственного инициативного действия взрослый не задает, ограничиваясь фразами, направленными на управление поведением ребенка: «иди, сядь, положи, отдай», наблюдаются действия, не поддерживающие или блокирующие действия ребенка. Мотив к совместной деятельности у взрослого отсутствует/ не проявляется. В речи взрослого могут прослеживаться слова о непослушании ребенка, его упрямстве и намерениях сделать все по-своему, наперекор.

При этом ребенок может изредка наблюдать за взрослым. Ребенок выражает негативные эмоции при вмешательстве взрослого, пытается продолжать заниматься своим делом или теряет интерес к любым действиям, проявляет признаки огорчения и апатии.

В таком типе взаимодействия потребность в обращении ко взрослому не удовлетворяется взрослым, ребенок не проявляет инициативы в отношении взрослого, отворачивается от взрослого, избегает вмешательства взрослого.

В качестве примера можно рассмотреть ситуацию, которая демонстрирует, как объект внимания ребенка не распознается матерью.

*Катя (2,4) просит сок, но не может сказать, что это сок. Зовет маму и показывает пальцем на стол с соком. Мама говорит: «Катя, занятия закончились, все ушли, иди обувайся». Девочка опять: «мам» и показывает, что сильно хочет сок, который стоит на столе, приседает и прыгает, показывая на сок, при этом к столу не подходит. Мама: «Катя, одевайся уже, да что за ребенок. Что там? Ничего там нет!», уводит за руку ребенка. Девочка возмущается, плачет.*

Еще один пример, который демонстрирует, как ребенок при вмешательстве взрослого теряет интерес к действиям.

Алина (2,4) пришла на занятие, взяла кружку, игрушку дерево, куклу и держит в руках. Встала в общий круг, улыбается, внимательно смотрит на

тех, кто стоит в кругу, на детей и взрослых. Эмоционально откликается на действия детей, радуется, повторяет движения за детьми. Мама видит игрушки и говорит: «убери», пытается отобрать у ребенка игрушки, девочка не отдает. Мама повторяет несколько раз: «мы пришли заниматься, а не играть», затем раздраженно говорит: «сейчас домой пойдешь, раз такая вредная». Девочка отворачивается и садится в угол. Она отказывается от любых действий и от занятия тоже, смотрит вниз и так проводит половину времени занятия. Не наблюдает за тем, что происходит на занятии, не обращает внимание на маму, свои игрушки, детей, чтобы они ни делали.

### Выводы

Проведенное исследование позволило установить, что тип совместного внимания (направление внимания взрослого и ребенка к одной цели, объекту в пространстве) зависит от соотношения показателей инициативности и чувствительности матери и ребенка в процессе взаимодействия. При различных показателях чувствительности и инициативности взрослого и ребенка способность распознавать объект внимания друг друга будет отличаться.

Наши наблюдения показали, что при взаимодействии в парах, где у взрослого и ребенка отсутствовали показатели чувствительности и инициативности, совместное внимание не выстраивалось: у ребенка не проявлялась потребность обращаться ко взрослому, не было возможности для проявления собственной инициативы во взаимодействии, а действия взрослого не соответствовали внутреннему состоянию ребенка. Также было обнаружено, что, если у матери при взаимодействии с ребенком наблюдались высокие показатели чувствительности и инициативности, то у ребенка показатели инициативности и чувствительности тоже были высокими, что способствовало построению высокого уровня совместного внимания. В таком взаимодействии происходит удовлетворение значимых потребностей ребенка в проявлении собственной активности и инициативы в реализации потребности в обращении ко взрослому. Также мы обнаружили, что при взаимодействии матери и ребенка, где у матери один из показателей: либо инициативность, либо чувствительность превышает другой, у ребенка наблюдаются средняя и низкая чувствительность и инициативность. При таком взаимодействии наблюдаются трудности в определении объекта внимания другого как у матери, так и у ребенка.

Полученные данные позволяют сделать предположение об этапах развития совместного внимания, где на первом этапе чувствительность взрослого является наиболее значимой для развития инициативности и чувствительности ребенка. На втором этапе при высоких показателях



чувствительности взрослого повышение показателей инициативности взрослого важно для развития чувствительности ребенка.

Качественное описание условий построения совместного внимания взрослого и ребенка может стать основой для построения программ развития в работе с парами матерей и детей. Усиление

характеристик чувствительности матери (принятие действий ребенка, появление чувства удовольствия от проявления инициативы ребенка); инициативности матери (формирование инициативного действия, расширение способов стимулирования инициативы ребенка) позволяет развивать эти характеристики у ребенка. ■

### Список литературы

- Баттерворт, Д., Харрис М. (2000). Принципы психологии развития. Москва: Изд-во «Когито-Центр».
- Боулби, Дж. (2003). Привязанность. Москва: Изд-во «Гардарики».
- Бриш, К.Х. (2012). Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. Пер. с нем. Москва: Изд-во «Когито-Центр», 2012.
- Выготский, Л.С. (2005). Психология развития человека. Москва: Изд-во «Смысл»; «Эксмо».
- Изард, К.Э. (1980). Эмоции человека. Москва: Изд-во МГУ.
- Котюсов, А.И., Малых, С.Б. (2021). Роль совместного внимания в раннем развитии социального познания. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 14(2), 6–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sovmestnogo-vnimaniya-v-rannem-razvitii-sotsialnogo-poznaniya> (дата обращения: 21.03.2024).
- Лисина, М.И. (1985). Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Лурия, А.Р. (2003). Основы нейропсихологии. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Изд-во «Академия».
- Максимова, Е.В. (2008). Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна. Москва: Изд-во «Диалог-МИФИ».
- Максимова, Е.В., Семенова, Н.Е., Архипов, Б.А. (2011). Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей. Москва: Изд-во «Диалог-МИФИ».
- Мухамедрахимов, Р.Ж. (2003). Мать и младенец: психологическое взаимодействие. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».
- Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. (1997). Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: Изд-во «Теревинф».
- Обухова, Л.Ф., Шаповаленко, И.В. (1994). Формы и функции подражания в детском возрасте. Москва: Изд-во МГУ.
- Смирнова, Е.О., Галигузова, Л.Н., Ермолова, Т.В., Мещерякова, С.Ю. (2005). Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. Методическое пособие для практических психологов. Санкт-Петербург: Изд-во «Детство-пресс».
- Смирнова, Е.О., Кондратович, И.А. (1973). Проявление некоторых особенностей в общении со взрослыми у детей раннего и дошкольного возраста. Дошкольное воспитание. Санкт-Петербург: Изд-во «Детство-пресс».
- Томаселло, М. (2011). Истоки человеческого общения. Москва: Изд-во «Гнозис».
- Фаликман, М.В. (2006). Внимание. Том 4. Москва: Изд-во «Академия».
- Фаликман, М.В. (2019). Совместное внимание: роль в речевом и социальном развитии ребенка и возможности интервенции при РАС. Москва: Изд-во «Теревинф».
- Цукерман, Г.А. (2006). Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития. *Культурно-историческая психология*, 2(4), 61–73.
- Цукерман, Г.А. (2007). О поддержке детской инициативы. *Культурно-историческая психология*, 3(1), 41–55.
- Шевель, Т.М., Фаликман, М.В. (2022). «Подсказка взглядом» как ключ к механизмам совместного внимания: основные результаты исследований. *Культурно-историческая психология*, 18(1). 6–16. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180101>
- Эльконин, Б.Д. (2014). Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II). *Культурно-историческая психология*. Москва: Изд-во МГППУ.
- Эльконин, Д.Б. (1999). Психология игры. Москва: Изд-во «Владос».
- Adamson, L.B., Bakeman, R., Suma, K., Robins, D. L. (2019). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child Development*, 90(1), e1–e18. <https://doi.org/10.1111/cdev.12973>



Ainsworth, M.D., Blehar, M., Waters, E., Wall, S. (1978). Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation. NJ, Hillsdale: Erlbaum.

Hamby, W. (2017) Cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder sources of information about the development of joint attention related to autism spectrum disorder deborah. URL: [https://www.researchgate.net/publication/319892640\\_A\\_Review\\_of\\_Joint\\_Attention\\_and\\_Social-Cognitive\\_Brain\\_Systems\\_in\\_Typical\\_Development\\_and\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorder](https://www.researchgate.net/publication/319892640_A_Review_of_Joint_Attention_and_Social-Cognitive_Brain_Systems_in_Typical_Development_and_Autism_Spectrum_Disorder) (accessed: 21.03.2024)

Montagut-Asunción, M, Crespo-Martín, S, Pastor-Cerezuela, G, D'Ocon-Giménez, A. (2022). Joint attention and its relationship with autism risk markers at 18 months of age. *Children (Basel)*, 9(4), 556. <https://doi.org/10.3390/children9040556>.

Sano, M., Yoshimura, Y., Hirosawa, T., Hasegawa, C., An, K.-M., Tanaka, S., Naitou, N., Kikuchi, M. (2021). Joint attention and intelligence in children with autism spectrum disorder without severe intellectual disability. *Autism Research*, 14(12), 2603–2612. <https://doi.org/10.1002/aur.2600>.

Vogrinič, B. (2020) The development of joint attention and its possible role in early language development. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:766954> (accessed: 21.03.2024)

## References

Adamson, L.B., Bakeman, R., Suma, K., Robins, D. L. (2019). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child Development*, 90(1), e1–e18. <https://doi.org/10.1111/cdev.12973>

Ainsworth, M.D., Blehar, M., Waters, E., Wall, S. (1978). Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation. NJ, Hillsdale: Erlbaum.

Bowlby, J. (2003). Attachment. Moscow: Gardariki Publ. (In Russ.)

Brish, K.H. (2012). Therapy for Attachment Disorders: From Theory to Practice. Moscow: Cogito-Center Publ. (In Russ.)

Butterworth, D., Harris, M. (2000). Principles of Developmental Psychology. Moscow: Cogito-Center Publ. (In Russ.)

Elkonin, B.D. (2014). Action event (Notes on the development of object actions II). Cultural-historical psychology. Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.)

Elkonin, D.B. (1999). Psychology of the game. Moscow: Vlado Publ. (In Russ.)

Falikman, M.V. (2006). Attention. Volume 4. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)

Falikman, M.V. (2019). Joint Attention: Role in Speech and Social Development of the Child and Possibilities of Intervention in ASD. Moscow: Terevinf Publ. (In Russ.)

Hamby, W. (2017) Cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder sources of information about the development of joint attention related to autism spectrum disorder deborah. URL: [https://www.researchgate.net/publication/319892640\\_A\\_Review\\_of\\_Joint\\_Attention\\_and\\_Social-Cognitive\\_Brain\\_Systems\\_in\\_Typical\\_Development\\_and\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorder](https://www.researchgate.net/publication/319892640_A_Review_of_Joint_Attention_and_Social-Cognitive_Brain_Systems_in_Typical_Development_and_Autism_Spectrum_Disorder) (accessed: 03/21/2024)

Izard, K.E. (1980). Human Emotions. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)

Kotyusov, A.I., Malykh, S.B. (2021). The Role of Joint Attention in the Early Development of Social Cognition. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 14(2), 6–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sovmestnogo-vnimaniya-v-rannem-razviti-sotsialnogo-poznaniya> (accessed: 21.03.2024). (In Russ.)

Lisina, M.I. (1985). Communication and speech: Development of speech in children in communication with adults. Research Institute of General and Educational Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Luria, A.R. (2003). Fundamentals of neuropsychology. Textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)

Maksimova, E.V. (2008). Levels of communication. Causes of early childhood autism and its correction based on the theory of N.A. Bernstein. Moscow: Dialog-MIFI Publ. (In Russ.)

Maksimova, E.V., Semenova, N.E., Arkhipov, B.A. (2011). Violations of self-perception as the main reason for the formation of distorted mental development of special children. Moscow: Dialog-MIFI Publ. (In Russ.)

Montagut-Asunción, M, Crespo-Martín, S, Pastor-Cerezuela, G, D'Ocon-Giménez, A. (2022). Joint attention and its relationship with autism risk markers at 18 months of age. *Children (Basel)*, 9(4), 556. <https://doi.org/10.3390/children9040556>.

Mukhamedrakhimov, R.Zh. (2003). Mother and baby: psychological interaction. St. Petersburg: Rech Publ. (In Russ.)

Nikolskaya, O.S., Baenskaya, E.R., Liebling, M.M. (1997). Autistic child. Ways to help. Moscow: Terevinf Publ. (In Russ.)



Obukhova, L.F., Shapovalenko I.V. (1994). Forms and functions of imitation in childhood. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)

Sano, M., Yoshimura, Y., Hirosawa, T., Hasegawa, C., An, K.-M., Tanaka, S., Naitou, N., Kikuchi, M. (2021). Joint attention and intelligence in children with autism spectrum disorder without severe intellectual disability. *Autism Research*, 14(12), 2603–2612. <https://doi.org/10.1002/aur.2600>.

Shevel, T.M., Falikman, M.V. (2022). “Glance cue” as a key to joint attention mechanisms: main research results. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(1). 6–16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180101>

Smirnova, E.O., Galiguzova, L.N., Ermolova, T.V., Meshcheryakova, S.Yu. (2005). Diagnostics of mental development of children from birth to 3 years. Methodological manual for practical psychologists. St. Petersburg: Detstvo-press Publ. (In Russ.)

Smirnova, E.O., Kondratovich, I.A. (1973). Manifestation of Some Peculiarities in Communication with Adults in Children of Early and Preschool Age. Preschool Education. St. Petersburg: Detstvo-press Publ. (In Russ.)

Tomasello, M. (2011). The Origins of Human Communication. Moscow: Gnosis Publ. (In Russ.)

Vogrinčič, B. (2020) The development of joint attention and its possible role in early language development. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:766954> (accessed: 03/21/2024)

Vygotsky, L.S. (2005). Psychology of Human Development. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ. (In Russ.)

Zuckerman, G.A. (2006). Interaction between a child and an adult, creating the zone of proximal development. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2(4), 61–73. (In Russ.).

Zuckerman, G.A. (2007). On supporting children's initiative. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 3(1), 41–55. (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Елена Юрьевна Федоренко**, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории когнитивных исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Москва, Российская Федерация, e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>

**Мария Владимировна Штейгер**, магистр по направлению «Психология», психолог Санкт-Петербургского Института раннего вмешательства (АНО ДПО СПб ИРПАВ), Санкт-Петербург, Российская Федерация, rupm@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3459-2109>

#### ABOUT THE AUTHORS

**Elena Y. Fedorenko**, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher at the Research Laboratory of Cognitive Research, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>

**Maria V. Steiger**, Master's degree in Psychology, Psychologist at the Institute of Early Intervention, St. Petersburg, Russian Federation, rupm@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3459-2109>

Поступила: 6.05.2024; получена после доработки: 3.07.2024; принята в печать: 30.07.2024.

Received: 6.05.2024; revised: 3.07.2024; accepted: 30.07.2024.