

На правах рукописи



Айвазян Екатерина Борисовна

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

5.3.8 – Коррекционная психология и дефектология

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Москва – 2022

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Официальные оппоненты:

Дмитриева Елена Ермолаевна,
доктор психологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина»,
профессор кафедры специальной педагогики и
психологии

Левченко Ирина Юрьевна,
доктор психологических наук, профессор,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»,
заведующий лабораторией инклюзивного образования
Института специального образования и психологии,
профессор кафедры логопедии

Феоктистова Светлана Васильевна,
доктор психологических наук, профессор,
АНО ВО «Российский новый университет»,
профессор кафедры специального дефектологического
образования, профессор кафедры общей психологии и
психологии труда

Ведущая организация:

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный
университет» (ФГБОУ ВО «МПГУ»)

Защита состоится 23 марта 2023 года в 15:00 на заседании диссертационного совета
33.1.001.01 на базе Федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» по адресу:
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в ФГБНУ «ИКП РАО» и на сайте
<https://ikp-rao.ru/30649-2/>

Автореферат разослан «___» _____ 2022 г.

Ученый секретарь диссертационного совета



Бабкина Н.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования, степень ее разработанности

Актуальным направлением в развитии отечественной научной школы дефектологии стали системные исследования в области ранней помощи, представляющие собой как изучение закономерностей психического дизонтогенеза на ранних его этапах, так и разработку и апробацию психолого-педагогических методов и программ ранней помощи для разных категорий детей (О.С. Аршатская, Е.Р. Баенская, О.Е. Громова, Г.Ю. Одиноква, Т.П. Кудрина, С.Б. Лазуренко, Т.В. Николаева, О.С. Никольская, Т.В. Пелымская, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, А.И. Сатаева, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко и др.).

В спектре исследований по ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья наименее изученной и недостаточно методически обеспеченной остается категория детей с тяжелыми нарушениями зрения. В немногочисленных *эмпирических исследованиях* по тифлопсихологии младенческого и раннего возраста можно выделить несколько фокусов исследовательского интереса. *Первым фокусом* является исследование динамики психического развития детей с нарушениями зрения в сравнении с типично развивающимися детьми с помощью различных оценочных шкал (Блинникова И.В., 2003; Пластунова Л.Г., 2006; Сергиенко Е.А. с соавт., 2000; Cass H.D. et al., 1994; Dale N. & Sonksen P., 2002; Lang M. et al., 2017; Rogers S.J. & Puchalski C.B., 1988; Vervloed M.P. et al., 2019; Troster H., Brambring M., 1992, 1994 и др.). *Вторым фокусом*, реализующимся, в основном, в парадигме психодинамического подхода, является изучение качественных особенностей взаимодействия детей с нарушениями зрения с их матерями в контексте становления привязанности и развития личности (Als H. et al., 1980; Burlingham D., 1961, 1967; Fraiberg S., 1975, 1977; Nagera H., & Colonna A.B., 1965; Preisler G.M., 1991, 1993; Sandler A.-M., 1963; Wills D., 1970, 1979 и др.). *Третий фокус* направлен на механизмы становления у слепых детей концепции объекта и речи в контексте когнитивного развития (Andersen E., Dunlea A. & Kekelis L., 1984; Bigelow A.E., 1986, 2003; Brambring M., 2007; Fraiberg S. & Adelson E., 1977; Ihlen E. et al., 2010; Perez-Pereira M., 2014; Perez-Pereira M. & Conti-Ramsden G., 2001, 2005; Ross S. & Tobin M. J., 1997; Rowland C., 1983, 1984; Urwin C., 1983; Schwartz M., 1984 и др.).

Существенное ограничение эмпирических результатов этих исследований заключается в том, что они получены либо на небольших, либо не однородных по зрительному статусу выборках (включающих слабовидящих детей), и собраны в большинстве случаев до 2000 года (Vervloed M.P. et al., 2019). В связи с этим можно констатировать, что научная база для создания нормативов психического развития слепых детей первых трех лет жизни, в виде современных и надежных эмпирических данных об особенностях когнитивного, психосоциального и эмоционального развития слепых детей младенческого и раннего возраста, отсутствует.

Кроме того, существует потребность в теоретико-методологическом осмыслении эмпирических данных. Очевидно, что для проектирования содержания психолого-

педагогической работы по предотвращению нарушений психического развития у слепого ребенка необходимо понимание закономерностей раннего онтогенеза при слепоте: логики развития, его поворотных моментов, важнейших новообразований, типологии возникающих нарушений, механизмов их возникновения. Констатация отставания слепых детей от типично развивающихся сверстников по различным показателям психического развития, представленная в первой группе работ, не отвечает на вопрос о его механизмах и его особом качестве. Вторая и третья группы работ не могут служить основанием для методических разработок, поскольку исследуют локальные аспекты психического развития, не позволяющие составить целостное представление о раннем онтогенезе при слепоте. Кроме того, они базируются на подходах, которые не интегрированы в образование и профессиональное мировоззрение российских специалистов.

Теоретико-методологические основания *отечественных* тифлопсихологических исследований младенческого и раннего возраста отличаются непоследовательностью. Практически во всех работах в качестве методологической базы постулируются культурно-историческая теория развития психики человека и признание ведущей роли общения с взрослым в процессе становления высших психических функций. Вместе с тем в качестве основного механизма дизонтогенеза в них описывается лишь снижение психической активности слепого ребенка, связываемое с отсутствием зрительных впечатлений. Считается, что дефицит поступающей информации ведет к снижению активности, что обуславливает отсутствие интереса к внешнему миру, игрушкам и предметам, а также отставание и своеобразие двигательного развития слепого ребенка, которое также препятствует формированию действий с предметами и игровой деятельности (Л.И. Солнцева, В.А. Лони́на и др.). Основное положение культурно-исторического подхода в дефектологии — о «социальном вывихе» как основном механизме дизонтогенеза — не находит отражения в исследованиях по психологии слепых детей младенческого и раннего возраста.

Таким образом, в настоящее время существует дефицит эмпирических данных и эмпирически обоснованных теоретических моделей, способных стать надежным основанием для отечественных тифлопедагогических разработок и методического обеспечения ранней помощи слепому ребенку и его семье. В тифлопсихологии недостаточно используется потенциал отечественной методологической традиции, позволяющий решить задачи методологического, теоретического и методического характера.

Эвристичность культурно-исторического подхода к исследованию развития психики человека открыта и освоена в работах по специальной, клинической и возрастной психологии. На идеях культурно-исторической теории Л.С. Выготского базируется отечественная школа тифлосурдопедагогики (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков). На ее основе создан оригинальный эмоционально-смысловой подход к пониманию и коррекции детского аутизма и новое понимание аффективной сферы как системы смыслов, организующих сознание и поведение человека (О.С. Никольская);

разработаны новые представления о раннем аффективном и коммуникативном развитии в норме и при различных ограничениях здоровья (Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова), ранних этапах читательского развития в норме и при ограниченных возможностях здоровья (Е.Л. Гончарова). В рамках культурно-исторической традиции разработан уникальный метод реабилитации глухих детей после операции кохлеарной имплантации (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, А.И. Сатаева). Эвристичность идей Л.С. Выготского доказала себя в самых разных областях клинической психологии: в различных направлениях и школах нейропсихологических исследований (А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, Н.К. Корсакова и др.), в работах ученых Московской школы патопсихологии (Б.В. Зейгарник, Ю.Ф. Поляков и др.), отечественной школы психосоматики и психологии телесности (В.В. Николаева, А.Ш. Тхостов, Г.А. Арина и др.), при изучении психологии аномального развития (В.В. Лебединский и др.), расстройств личности (Е.Т. Соколова), онтогенеза и нарушений социального познания (А.Б. Холмогорова) и др. Культурно-историческая деятельностьная теория развития ребенка является методологической основой нового понимания объекта развития и, соответственно, предмета исследования, которым становится «ребенок/человек в системе социальных связей и отношений», а также перехода от констатации хода развития к стратегии социального конструирования детства в психологии развития (О.А. Карабанова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.).

Таким образом, имеется *противоречие* между дефицитом научной базы практики ранней помощи слепому ребенку и его семье — и огромным потенциалом культурно-исторической теории Л.С. Выготского, способной стать основанием для методологически и эмпирически обоснованной теоретической модели раннего онтогенеза при слепоте. Кардинальные изменения сложившихся подходов к изучению, обучению, воспитанию и социализации аномальных детей, основанные на идеях Л.С. Выготского и его последователей, переориентация их фокуса с особенностей познавательного и речевого развития на варианты психосоциального развития детей и особые образовательные потребности конкретного ребенка, на условия его общественного и семейного обучения (Гончарова Е.Л., 2019) должны затронуть и тифлопсихологию младенческого и раннего возраста.

Первым шагом разработки культурно-исторической тифлопсихологии младенческого и раннего возраста применительно к слепым детям может стать рассмотрение закономерностей раннего онтогенеза слепого ребенка через призму понятия «*психологический возраст*», выступающего единицей периодизации развития (Выготский Л.С., 1983). Основной характеристикой психологического возраста, наряду с социальной ситуацией развития и новообразованиями в сфере сознания и личности, является характерная для него иерархия деятельностей ребенка во главе с *ведущей деятельностью*. Внутри ведущей деятельности возникают новые виды деятельности ребенка, формируются частные психические процессы и основные психологические изменения личности; ею определяются формы, характер и объем того культурного содержания, который усваивается ребенком на каждой возрастной ступени

(Выготский Л.С., 1966; Леонтьев А.Н., 1983; Эльконин Д.Б., 1971; Карабанова О.А., 2014; Слободчиков В.И., 1991 и др.).

Исследование психического развития ребенка через призму ведущей деятельности представляет собой альтернативу анализу психического развития по его линиям или функциям, при котором развитие ребенка рассматривается как изменения в ряде процессов, относящихся к сенсорной, двигательной, моторной, эмоциональной, речевой, познавательной, интеллектуальной сферам. Традиция анализа психического развития по ведущим линиям восходит к работам Н.М. Щелованова и Н.М. Аксариной, разрабатывавших с 40-х годов XX века теорию педагогики раннего возраста; в настоящее время данный подход служит основанием для диагностики психического развития и психолого-педагогической работы как с типично развивающимися детьми младенческого раннего возраста, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Традиция анализа психического развития «по линиям» позволила накопить значительный феноменологический материал относительно особенностей когнитивного, психосоциального и эмоционального развития слепых детей младенческого и раннего возраста, однако для создания целостной картины раннего психического онтогенеза при слепоте ее возможностей оказывается недостаточно.

Анализ возрастного развития слепого ребенка, в частности, анализ развития его ведущей деятельности становится принципом, помогающим понять сдвиги по основным линиям развития системно — как результат изменений форм и содержания деятельности ребенка, отражающих характер меняющихся взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью.

Первой ведущей деятельностью ребенка становится общение, или коммуникативная деятельность, которая реализуется в ситуативно-личностной форме¹. Второй ведущей деятельностью становится предметная деятельность, переход к которой при типичном развитии происходит на границе первого и второго полугодий первого года жизни. Освоение общения и предметной деятельности закладывают фундамент всего последующего психического развития ребенка. Потребность в общении с другим человеком и коммуникативные умения ребенка делают возможным присвоение культурного опыта человечества, которое лежит в основе психического развития, продолжающегося всю последующую жизнь. Освоение мира предметов и орудий, произведенных человечеством, означает приобщение ребенка к культуре в ее конкретно-исторической форме и делает его частью общества. В процессе действий с предметами в условиях содержательного и эмоционально насыщенного общения с близкими людьми у ребенка формируются восприятие, речь и мышление, развиваются другие психические функции, зарождается игра как ведущая деятельность следующего возраста.

¹ В отечественной литературе при обсуждении общения в качестве ведущей деятельности принято использовать термин Д.Б. Эльконина «непосредственно-эмоциональное общение»; при обсуждении особенностей, которыми общение человека характеризуется в младенческом возрасте, принято пользоваться термином М.И. Лисиной «ситуативно-личностная форма общения». Эти термины описывают одну и ту же феноменологию, но фокусируются на различных аспектах ее значения в психическом онтогенезе человека.

В отечественной коррекционной педагогике принцип анализа психического развития через изучение становления ведущей деятельности у детей с нарушениями зрения был реализован в работах Т.П. Кудриной (2016) и Ю.А. Разенковой (2017), где были описаны закономерности и условия становления непосредственно-эмоционального общения у слепых недоношенных детей первого года жизни. Формированию операционально-технической стороны предметной деятельности слепых детей раннего и дошкольного возраста посвящены работы А.М. Витковской (1992); Л.И. Солнцевой (1978), С.М. Хорош (1985). В других отечественных эмпирических работах, посвященных развитию слепых детей в возрасте от 0 до 3-х лет, реализован принцип анализа по линиям развития (Блинникова И.В., 2003; Пластунова Л.Г., 2006; Сергиенко Е.А. и др., 2000; Фильчикова Л.И., 1999).

Представляется, что принципы анализа психического развития ребенка, сформулированные в культурно-исторической теории, могут быть продуктивно применены к анализу раннего онтогенеза слепых детей, что, в первую очередь, означает необходимость исследования закономерностей становления у них общения и предметной деятельности как ведущих деятельностей младенческого и раннего возраста, в рамках которых происходит развитие всех психических процессов и функций.

Цель исследования — раскрыть возможности культурно-исторического подхода к развитию психики человека для исследования психического развития слепых детей в младенческом и раннем возрасте и определения содержания практической работы в области ранней помощи слепому ребенку.

Объект исследования — психическое развитие слепых детей в младенческом и раннем возрасте.

Предмет исследования — логика психического онтогенеза в младенческом и раннем возрасте, феноменология и закономерности отклонений от нее при слепоте.

Гипотезы исследования:

- применение культурно-исторической концепции развития психики человека к анализу психического развития при слепоте позволяет создать основу для диагностической оценки психического развития слепых детей, определения задач и содержания психолого-педагогической работы с ними; этой основой является логика развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте;

- развитие общения и предметной деятельности слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте происходит в определенной логике и неразрывной взаимосвязи, когда возможность освоения каждого этапа в развитии предметной деятельности обеспечивается последовательным решением определенных задач в развитии общения;

- отклонения от логики психического онтогенеза при слепоте связаны с нарушениями на разных этапах развития общения, которое в ходе своего становления создает основу для поэтапного овладения культурно-фиксированными предметными действиями в совместной деятельности со взрослым.

Задачи исследования:

1. Провести анализ методологических оснований и результатов тифлопсихологических исследований, посвященных психическому развитию слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте; выявить тенденции и противоречия.
2. Сформулировать основные концептуальные позиции культурно-исторической теории развития психики человека применительно к тифлопсихологии; обозначить их отражение в методологии исследований раннего психического развития слепого ребенка.
3. На основе культурно-исторической концепции, опираясь на анализ исследований становления общения и предметной деятельности ребенка в норме, осуществить теоретическую реконструкцию логики развития общения и предметной деятельности в младенческом и раннем возрасте.
4. Провести эмпирическое исследование развития общения и предметной деятельности у слепых детей первых трех лет жизни; опираясь на полученные результаты и данные эмпирических тифлопсихологических исследований, описать феноменологию развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте при слепоте.
5. Сконструировать «шкалу онтогенеза» с минимальным шагом развития, позволяющую оценивать развитие слепых детей младенческого и раннего возраста, выявлять отклонения от логики психического онтогенеза и описывать их характер.
6. Выявить и описать моменты наибольшего риска и причины возникновения отклонения развития слепого ребенка от логики психического онтогенеза в младенческом и раннем возрасте.
7. На основе культурно-исторического подхода к развитию психики человека обозначить теоретические основания для проектирования системных исследований психического развития слепых детей и разработки содержания психолого-педагогической работы, направленной на предупреждение и преодоление нарушений психического развития слепых детей первых лет жизни.

Методы исследования

1. Методы теоретико-методологического анализа: метод реконструкции, анализ понятийно-терминологической системы, построение гипотез.
2. Эмпирические методы: метод срезов (экспертный анализ взаимодействия матерей со слепыми детьми младенческого и раннего возраста с применением видеосъемки, анализ истории развития ребенка, беседа, наблюдение).
3. Методы обработки данных: количественный, качественный, статистический анализ.

Теоретико-методологической основой исследования послужили положения *культурно-исторической теории развития психики человека Л.С. Выготского* и *теории деятельности А.Н. Леонтьева* о психическом развитии ребенка как процессе присвоения социально-культурного опыта в процессе общения и совместной деятельности с взрослым и их реализация в возрастной периодизации психического развития ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) и в идее о предметном действии как основе психического развития человека (Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин), идее о ведущей

деятельности как одной из основных характеристик психологического возраста, в которой формируются частные психические процессы и происходят основные личностные трансформации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Использовались положения психологии развития и педагогической психологии о социальном конструировании детства как стратегии современных исследований (О.А. Карабанова, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин, Г.А. Цукерман и др.).

Также методологическую основу исследования составили положения об общих закономерностях нормального и аномального развития (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский), о социальной природе вторичных нарушений в развитии у детей и их социальной компенсации (Л.С. Выготский).

Использовалась методология отечественных исследований по коррекционной психологии и коррекционной педагогике, посвященных реконструкции аффективного развития в норме и при аутизме (Е.Р. Баенская, О.С. Никольская), читательского развития в норме и при слепо-глухоте (Е.Л. Гончарова); развития слухового восприятия и речи у детей в норме и после операции кохлеарной имплантации (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, А.И. Сатаева); коммуникативного развития у детей с различными ограничениями в состоянии здоровья (Ю.А. Разенкова).

Использовались идеи концепции генезиса общения (М.И. Лисина), реализованные в исследовании коммуникативно-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития (Е.Е. Дмитриева), в подходе к предупреждению и преодолению трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (Ю.А. Разенкова), в подходе к предупреждению трудностей в общении матери и слепого младенца (Т.П. Кудрина).

Научная новизна исследования

Работа открывает новое направление в тифлопсихологии — исследование закономерностей психического развития слепого ребенка с позиции культурно-исторической теории развития психики человека.

В качестве *предмета психологии* слепого ребенка первых трех лет жизни впервые рассматривается феноменология и закономерности освоения общения и предметной деятельности (ведущих деятельности младенческого и раннего возраста) и становления возрастных психологических новообразований.

В области тифлопсихологии впервые формулируется положение о том, что в основе особенностей развития двигательной, когнитивной и мотивационной сфер слепого ребенка, в первую очередь, лежит нарушение становления его общения с взрослым с самых первых дней жизни; в качестве *механизма нарушения психического онтогенеза* слепого ребенка рассматривается сбой передачи культурного опыта от взрослого к ребенку. Выделены критические точки, в которых резко возрастает риск отклонений от логики психического онтогенеза, показано, что ими являются периоды освоения новых форм общения, необходимых для расширения содержания культурного опыта, передаваемого ребенку.

Впервые в тифлопсихологии к изучению психического развития слепых детей применена методология культурно-исторической возрастной психологии; на ее основе реконструирован *ход развития ведущей деятельности* слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте; логика и содержание развития общения и предметной деятельности представлены как системный процесс, разворачивающийся в виде четырех последовательных стадий; для его описания предложен инструмент — «базовая формула развития».

В рамках культурно-исторического и деятельностного подходов к изучению психического развития слепого ребенка реконструирована последовательность этапов развития *общения* слепого ребенка в младенческом и раннем возрастах. Впервые выделена и описана ситуативно-познавательная форма общения, представляющая собой переходный этап между ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами, дан ее психологический анализ, представлено ее содержание (описаны и систематизированы феномены), определено ее значение как для развития общения, так и для развития предметной деятельности ребенка. Соответственно, уточнена динамика развития общения слепого ребенка в младенческом и раннем возрастах, которая представлена как четыре последовательных стадии: ориентировочный компонент общения, ситуативно-личностное общение, ситуативно-познавательное общение, ситуативно-деловое общение.

Пересмотрено традиционное понимание причины отставания в развитии предметной деятельности у слепых детей раннего возраста: показано, что она определяется не столько трудностями освоения технической стороны действий с предметами, сколько трудностями развития общения со взрослым, в ходе которого ребенок может перенимать смыслы и способы действий с культурными предметами. Доказывается, что обязательным условием развития предметной деятельности слепого ребенка является последовательное овладение всеми формами общения; раскрывается значение каждой формы общения для усложнения действий с предметами. Показано, что появление в поведении ребенка предметно-манипулятивных действий вне развития ситуативно-личностной формы общения не является достижением в развитии ребенка, а указывает на риск отклонения от логики психического онтогенеза.

Получает развитие идея о необходимости реализации взрослым специальных коммуникативных действий как обходном пути, позволяющем слепому ребенку овладевать мотивационной и операционально-технической стороной коммуникативной деятельности в соответствии с логикой психического онтогенеза; вводится понятие «*транслирующие*» действия, описывающее способы передачи взрослым ребенку смыслов и культурных приемов действий с предметом, что является условием развития у ребенка мотивационной и операционально-технической стороны предметной деятельности.

Разработан принципиально новый инструмент оценки психического развития слепого ребенка — «*индивидуальная формула развития*»; ее составление для конкретного ребенка позволяет соотнести его развитие не с нормативами развития типичного ребенка, а с логикой психического онтогенеза, зафиксировать наличие и характер отклонений от нее, и

определить задачи и содержание психолого-педагогической работы, направленной на решение слепым ребенком возрастных задач психического развития в доступном ему темпе.

Теоретическая значимость

Разработаны теоретические основы нового направления в тифлопсихологии — исследования закономерностей психического развития слепого ребенка с позиции культурно-исторического подхода к развитию психики человека. Использование отечественной традиции специальной психологии для разработки теоретических основ тифлопсихологии открывает возможность перехода от описания особенностей развития отдельных психических функций при слепоте к изучению психического онтогенеза слепого ребенка в его целостности, системному пониманию его закономерностей.

На основе интеграции основных идей культурно-исторической теории (идеи о психическом развитии как последовательности психологических возрастов, идеи дивергенции натурального и культурного развития психики человека, идеи системного строения высших психических функций и системного строения дефекта как результата психического развития в особых условиях, идеи о «социальном вывихе» как основном механизме дизонтогенеза):

- пересмотрено традиционное определение предмета и фокуса психологического исследования онтогенеза при слепоте, заключавшееся в исследовании особенностей развития отдельных психических процессов и функций; в качестве предмета культурно-исторической тифлопсихологии в изучении слепых детей в работе предложено изучение закономерностей освоения ведущей деятельности и становления возрастных психологических новообразований на каждом возрастном этапе; фокусом исследования развития слепого ребенка определяется выделение на каждом возрастном этапе тех критических точек, в которых натуральное развитие приобретает культурную форму и возникает риск отклонения от логики психического онтогенеза;

- пересмотрено традиционное представление о снижении психической активности как основном механизме дизонтогенеза при слепоте в раннем возрасте; в работе развиваются и конкретизируются идеи Л. С. Выготского о «социальном вывихе» как основном механизме отклонения от логики онтогенеза и формирования вторичных нарушений в развитии ребенка; доказано, что критическими точками в развитии являются периоды, когда перед ребенком встают задачи освоения новых форм общения, открывающих ему возможность присваивать новые пласты культурного опыта;

- дополнен традиционный подход к изучению взаимосвязи общения и предметной деятельности: классическое понимание общения как необходимой предпосылки развития предметной деятельности конкретизируется описанием содержания четырех шагов в развитии общения и действий с предметом как единой системы, в которой каждый шаг в развитии общения, состоящий в освоении его новой формы, создает основу для нового шага в развитии мотивационной и операционной составляющих предметной деятельности ребенка.

Расширены научные представления о генезисе общения в младенческом и раннем возрастах. Идеи научной школы М.И. Лисиной о развитии общения как последовательном

овладении разными формами общения дополнено описанием новой — ситуативно-познавательной формы общения, переходной между ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами. Даны психологический анализ ситуативно-познавательной формы общения и ее описание по пяти классическим параметрам: время появления в онтогенезе, место в общей жизнедеятельности ребенка, содержание ведущей потребности, ведущий мотив, основные средства, значение в общем развитии психики.

В работе развиваются и конкретизируются идеи Л. С. Выготского о посреднической роли взрослого в развитии высших психических функций. Обозначены коммуникативные действия взрослого, обеспечивающие условия освоения слепым ребенком ситуативно-познавательной и ситуативно-деловой форм общения. Введено и обосновано понятие «транслирующие» действия взрослого; обосновывается предположение о том, что вторым после развития общения необходимым условием овладения ребенком предметной деятельностью является реализация взрослым специфических «транслирующих» действий, передающих ребенку смыслы и способы действий с предметами.

Исследование вносит вклад в понимание общих закономерностей раннего онтогенеза, в частности, в понимание механизмов смены ведущей деятельности в младенческом и раннем возрастах. В работе раскрываются конкретные механизмы влияния развития общения с взрослым на становление отдельных действий ребенка с предметом: значение сосредоточения на голосе и лице человека для освоения сосредоточения на воздействии предмета; значение ситуативно-личностного общения для формирования предметного восприятия; значение ситуативно-познавательного общения для актуализации интереса ребенка к действиям взрослого с предметом. Тем самым уточнено значение развития общения у ребенка как условия формирования мотивационно-смысловой и операциональной сторон предметной деятельности ребенка.

С опорой на результаты исследований становления общения и предметной деятельности ребенка в норме, созданных в рамках культурно-исторической концепции, а также на результаты эмпирических тифлопсихологических исследований сконструирована и эмпирически проверена «базовая формула развития», описывающая логику развития ведущей деятельности слепого ребенка в младенческом и раннем возрастах в виде четырех последовательных стадий становления общения и предметной деятельности. «Базовая формула развития» представляет собой инструмент изучения развития ведущей деятельности ребенка, позволяющий проектировать формирующие эксперименты, направленные на изучение психолого-педагогических условий психического развития слепых детей первых лет жизни в соответствии с логикой онтогенеза.

Разработан инструмент оценки психического развития слепого ребенка — «индивидуальная формула развития», позволяющий квалифицировать наличие риска отклонений от логики психического онтогенеза и определить задачи и содержание психолого-педагогической работы в конкретном случае.

Предложенные теоретические и методологические основания служат ориентиром для проектирования новых психологических и педагогических исследований онтогенеза слепого ребенка.

Практическая значимость

Результаты проведенного исследования открывают возможность для создания новых коррекционно-педагогических технологий (методик) помощи семье, воспитывающей слепого ребенка, направленных на оптимизацию его психического развития.

Инструмент оценки развития слепого ребенка «индивидуальная формула развития» может стать основой для разработки психодиагностического инструментария, направленного на отслеживание динамики развития ребенка, в том числе в ходе психолого-педагогической работы, так как позволяет фиксировать минимальные достижения ребенка.

Разработанный инструмент оценки развития слепого ребенка «индивидуальная формула развития» открывает возможность эмпирического исследования вариантов развития слепых детей, проектирования для них дифференцированной психолого-педагогической помощи.

«Индивидуальная формула развития», представляющая собой результат «измерения» пройденного ребенком пути развития с помощью «шкалы онтогенеза» (базовой формулы развития), ориентирует специалистов и родителей на закономерности прохождения слепым ребенком этапов развития; в конкретном случае составление «индивидуальной формулы развития» для слепого ребенка становится основой для определения индивидуального образовательного маршрута и прогноза развития ребенка на последующих возрастных этапах.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке основных образовательных программ высшего образования (магистратура и аспирантура) по направлениям подготовки «Специальное дефектологическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Коррекционная психология».

Обозначенные в работе позиции культурно-исторической тифлопсихологии и их отражение в методологии исследований раннего психического развития слепого ребенка могут быть использованы в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов и тифлопедагогов, работающих в условиях инклюзивного и специального образования, открывают перспективы для продолжения исследований в теоретическом поле специальной психологии и коррекционной педагогики.

Организация исследования

Работа проводилась с 2004 по 2021 гг. в несколько этапов.

На первом этапе (2004–2005 гг.) в рамках участия в исследовательском проекте лаборатории разрабатывалась идея о необходимости психолого-педагогической работы с близкими взрослыми ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая слепого ребенка первых лет жизни.

На втором этапе (2005–2016 гг.) проектировался методический инструментарий и отрабатывался концептуальный аппарат для анализа взаимодействия взрослого с ребенком с ОВЗ первых лет жизни (теоретические конструкты «эмоциональное отношение к ребенку», «внутренняя материнская позиция», «личностно-ориентированное взаимодействие», «непрерывающийся диалог», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения» отрабатывались с привлечением эмпирического материала

разных категорий детей, включая детей-сирот, детей с синдромом Дауна, детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости); осуществлялся сбор эмпирического материала — видеозаписей взаимодействия в парах «мать — слепой ребенок».

На третьем этапе (2016–2020 гг.) осуществлялся анализ, осмысление и обобщение полученных эмпирических данных, формулирование и теоретическое обоснование основных положений культурно-исторического подхода к психологическому исследованию раннего онтогенеза слепого ребенка.

На четвертом этапе (2020–2022 гг.) проводилось оформление материалов работы в диссертационное исследование.

Эмпирическая часть работы, включающая сбор видеоматериалов взаимодействия слепых детей и их матерей, выполнялась на базе лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи (до 2020 г. в отделе научных исследований) ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» г. Москвы в рамках комплексного исследовательского проекта под руководством Ю.А. Разенковой, направленного на разработку содержания психолого-педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста с ОВЗ. Экспериментальную группу составили 64 пары матерей и детей с диагнозом «ретинопатия недоношенных V степени». Контрольную группу составили 43 пары матерей и детей, не имеющих отклонений в психическом развитии.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Интеграция тифлопсихологией основных идей культурно-исторической концепции развития психики человека открывает возможности пересмотра предмета и фокуса психологического исследования раннего онтогенеза при слепоте, расширения и уточнения понятийного аппарата, проектирования эмпирических и теоретических исследований в области психологии слепых детей младенческого и раннего возраста.

2. Применение к тифлопсихологическому исследованию положений культурно-исторической теории Л.С. Выготского о социальном происхождении высших психических функций и сформулированных в ней принципов возрастной периодизации психического развития позволяет сосредоточить изучение раннего онтогенеза слепых детей на логике становления у них общения и предметной деятельности. Фокус исследования онтогенеза слепого ребенка определяется критическими точками, в которых натуральное развитие приобретает культурную форму и возникает риск отклонения от логики психического онтогенеза.

3. Логика и содержание этапов становления общения и предметной деятельности ребенка в первые три года жизни описывается «базовой формулой развития», в которой каждый шаг развития представляет собой освоение новой формы общения и нового вида действий с предметами:

- 1 шаг — «ориентировочного компонента общения» и «сосредоточения на воздействие предмета»;
- 2 шаг — «ситуативно-личностной формы общения» и «познавательных действий»;

– 3 шаг — «ситуативно-познавательной формы общения» и «предметно-манипулятивных действий»;

– 4 шаг — «ситуативно-деловой формы общения» и «предметных действий».

Условием развития у ребенка общения и предметной деятельности является последовательная реализация взрослым соответствующих коммуникативных и транслирующих действий.

4. Отклонение от логики психического онтогенеза при слепоте представляет собой пропуск коммуникативной составляющей в рамках прохождения шага развития; в младенческом и раннем возрасте расширение репертуара действий с предметами вне развития общения не создает у слепого ребенка достаточной основы и в перспективе становится препятствием для развития его предметной деятельности — ведущей в раннем возрасте.

5. Обязательным условием становления ситуативно-деловой формы общения и предметных действий у слепого ребенка является продолжительный опыт общения в ситуативно-познавательной форме, в которой слепой ребенок обучается объединенному с взрослым вниманию сначала на совместном движении, а затем на сенсорных ощущениях от предмета, включенного в игровое взаимодействие, насыщенное интенсивными позитивными эмоциями.

6. Культурно-исторический подход к изучению психического развития слепых детей, включающий описание логики развития ведущей деятельности в раннем возрасте, создает основу для системного изучения раннего психического онтогенеза слепых детей, разработки методов диагностики и предупреждения вторичных нарушений в развитии. Инструментом оценки психического развития ребенка является «индивидуальная формула развития», позволяющая определять задачи и содержание психолого-педагогической работы в конкретном случае.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечиваются широким использованием данных современной психологической науки; репрезентативностью выборки, использованием современных методов теоретико-экспериментального исследования, соответствующих поставленным задачам; положительными результатами коррекционно-развивающей работы, основанной на полученных результатах; внедрением в практику и апробацией полученных результатов; обсуждением полученных результатов психологическим и педагогическим сообществом.

Результаты исследования внедрены в практику работы психологов и тифлопедагогов региональных и муниципальных организаций психолого-педагогических и медико-социальных центров, оказывающих услуги ранней коррекционной помощи семьям слепых детей первых лет жизни (Омская область, Красноярский край, Новосибирская область).

Результаты исследования внедрены в практику курсов повышения квалификации специалистов системы ранней помощи, организованных на базе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования».

Апробация результатов

Результаты исследования были представлены на следующих научно-практических мероприятиях:

международного уровня: на международной научной конференции «Раннее вмешательство и психическое здоровье детей: от учреждения к семейному окружению» (Санкт-Петербург, 2013); на международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» (Казань, 2015); на международной научно-практической конференции «Проблемы слепоглухих: опыт, задачи, перспективы» (Москва, 2015); X международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» (Казань, 2016); на международной конференции «Ранняя помощь в фокусе межведомственного взаимодействия: опыт Россия — Франция» (Москва, 2016); на международной конференции «Актуальные вопросы оказания ранней помощи детям с ОВЗ» (Москва, 2017); на международной научно-практической конференции, посвященной 115-летию со дня рождения П.Я. Гальперина (Москва, МГУ, 2017); на международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция-2018» (Саратов, 2018); на международной научно-практической конференции «Эволюция слепоглухоты и что из этого следует» (Москва, 2018); на международной научной конференции к 30-летию факультета философии и социальных наук Белорусского государственного Университета (Республика Беларусь, г. Минск, 2019); на V международной научной конференции «Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида» (Минск, 2020); IV международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» (Саранск, 2021); I международной конференции «Образование детей с особыми потребностями в современном мире: ценности, смыслы, технологии» (Москва, 2021);

федерального уровня: на III всероссийских педагогических чтениях по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии (Москва, 2010); на Всероссийской научно-практической конференции «Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного (интегрированного) образования» (Саранск, 2014); на I Всероссийском съезде дефектологов (Москва, 2015); на Всероссийской научно-практической конференции «Система ранней помощи в региональном образовательном пространстве: опыт и стратегии развития» (Москва, 2015); на Всероссийской конференции «Деятельность ПМПК в современных условиях. Ключевые ориентиры» (Москва, 2018); на I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Семья особого ребенка» (Москва, 2019); I-ой Всероссийской конференции-совещании «Клинико-психолого-педагогическое исследование современных детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» (Москва, 2020); на II Всероссийской конференции-совещании «Клинико-психолого-педагогическое исследование современных детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» (Москва, 2021); IV Всероссийском съезде дефектологов (Москва, 2021);

регионального уровня: на межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» (Москва, 2018); на региональной стратегической сессии «Организационная и финансовая модель оказания услуг ранней помощи семьям, воспитывающим детей с особыми потребностями раннего возраста» (Самара, 2018); региональной научно-практической конференции «Программы ранней помощи как потенциал повышения качества жизни ребенка и семьи» (Екатеринбург, 2020); межрегиональном форуме «Внедрение межведомственной модели ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью и группы риска» (Омск, 2021); региональном образовательном Форуме «Инклюзивное пространство: векторы развития» (Самара, 2021); на региональной научно-практической конференции «Здоровье и развитие детей: наука и практика» (Якутск, 2021).

Результаты исследования обсуждались на расширенных заседаниях отдела научных исследований и проблемной комиссии ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (2018–2022).

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, 4 глав, заключения, списка литературы, включающего 321 наименование. Объем работы составляет 284 страницы машинописного текста. Текст иллюстрирован 14 таблицами и 11 рисунками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении раскрывается актуальность проблемы, обосновываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, определяются ее методологические основы, формулируются гипотеза, цели, задачи, исследования, его предмет, объект и методы, раскрываются положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Культурно-исторический подход как методологическая основа исследования психического развития слепого ребенка»** в кратком и систематизированном виде представлены основные идеи Л.С. Выготского, послужившие фундаментом отечественной школы специальной психологии (Гончарова Е.Л., 2002, 2014; Лубовский В.И., 1996; Малофеев Н.Н., 2015); предлагается анализ отражения этих идей в работах, претендующих на систематизацию методологических и теоретических основ отечественной тифлопсихологии (Литвак А.Г., 1974; 1985; Солнцева Л.И., 1980, 1998, 2004; Специальная психология..., 2005 и др.). На основе проведенного анализа обобщены различия в теоретико-методологических основаниях традиционной тифлопсихологии и культурно-исторического подхода к психическому развитию слепого ребенка, формулируются основания для исследования психического развития слепого ребенка в первые три года жизни и определяется логика данного исследования.

В главе обосновывается продуктивность *переосмысления теоретического и методологического фундамента психологии раннего развития слепого ребенка на основе идей Л.С. Выготского*. Показано, что в традиционной тифлопсихологии идеи культурно-исторической теории зачастую имели декларативный характер или интерпретировались с утратой их оригинального смысла.

Предложенная Л.С. Выготским *идея о «социальном вывихе»* как основном механизме дизонтогенеза, в соответствии с которой в основе нарушения психического развития при физиологическом дефекте лежит «сбой» передачи культурного опыта от взрослого к ребенку, в традиционной тифлопсихологии не была применена к анализу раннего психического развития слепого ребенка. Трудности психического развития слепого ребенка в ней связываются со снижением его психической активности, обусловленным дефицитом внешних воздействий. За этими представлениями просматривается понимание, в соответствии с которым зрительная стимуляция автоматически запускает психическую активность ребенка, его интерес к предметам, актуализирует двигательное развитие и овладение предметными действиями. Основная задача воспитания и обучения слепого и слабовидящего формулируется как стимуляция активности, перцептивных потребностей и включение в деятельность сохранных анализаторных систем.

Другое значимое расхождение между традиционным и культурно-историческим подходом в тифлопсихологии касается *принципа анализа психического развития ребенка*. Культурно-историческая психология развития предполагает выделение в онтогенезе отдельных периодов — *психологических возрастов*, определяемых через социальную ситуацию развития, ведущую деятельность и специфические новообразования сферы сознания и личности. В традиционной тифлопсихологии развитие ребенка рассматривается как изменения в рядоположных процессах и функциях, относящихся к сенсорной, двигательной, моторной, эмоциональной, речевой, познавательной, интеллектуальной сферам, то есть в рамках отдельных *линий развития*. Зачастую наблюдается смешение этих принципов, когда необходимой предпосылкой становления ведущих деятельностей возраста считается достаточный уровень развития различных процессов и функций, например, развитие осязательного восприятия считается предпосылкой развития предметной и игровой деятельности у слепых детей (Солнцева Л.И., 1980; Хорош С.Ю., 1985). Такие представления противоречат результатам классических исследований онтогенеза восприятия, которые доказывают, что восприятие и все другие познавательные процессы развиваются не сами по себе, а как исследовательские акты, составляющие обязательную часть целостной деятельности ребенка — коммуникативной, предметной, игровой.

Таким образом, *предметом культурно-исторического подхода к исследованию психического развития слепого ребенка* в первые три года жизни должны стать феноменология социальной ситуации развития, закономерности освоения ребенком коммуникативной и предметной деятельностей — ведущих деятельностей младенческого и раннего возрастов — и становления возрастных психологических новообразований. *Основным фокусом исследования онтогенеза слепого ребенка в культурно-исторической тифлопсихологии* становится выделение в процессе психического развития тех точек, в которых имеется наибольший риск отклонения от логики онтогенеза; ими являются те моменты, в которых натуральное развитие приобретает культурную форму.

Для конструирования «обходных путей», позволяющих слепому ребенку осваивать общение и предметную деятельность в соответствии с логикой онтогенеза типично развивающегося ребенка, необходимо реконструировать эту логику: выявить *последовательность этапов* в развитии общения и предметной деятельности, описать *содержание* каждого этапа и *условия* перехода от одного этапа к другому.

Эта работа осуществлялась в следующем порядке:

- на основании анализа результатов исследований становления общения и предметной деятельности в норме, а также анализа теоретических построений относительно развития общения и предметной деятельности, выполненных в культурно-исторической возрастной психологии, осуществлен *отбор и обоснование понятийного аппарата* для психологических и педагогических исследований в тифлопсихологии, в частности, выстроена «шкала онтогенеза» с минимальным шагом развития для онтогенеза общения, а также для развития предметной деятельности;

- для *проверки эвристического потенциала этих шкал* они применены к анализу данных проведенного эмпирического исследования — через призму этих шкал анализируется феноменология развития общения и действий с предметами у 64 слепых детей от 0 до 3 лет, также «шкалы онтогенеза» применяются для обсуждения данных, опубликованных в российской и зарубежной литературе; в результате уточнены содержание шкал и определены примерные сроки, в которые происходят переходы с этапа на этап вне специальной психолого-педагогической работы;

- в рамках обсуждения вопроса о взаимосвязи развития общения и предметной деятельности *конструируется базовая формула развития*, описывающая развитие общения и предметной деятельности как закономерное и пошаговое освоение форм общения, где каждый шаг в развитии общения создает предпосылки для развития мотивационной стороны предметной деятельности и овладения новыми видами действий с предметами;

- для *проверки эвристического потенциала базовой формулы развития* она применяется к анализу эмпирических данных — для каждого ребенка экспериментальной группы строится *индивидуальная формула развития*; проводится сопоставление индивидуальных достижений в развитии детей с феноменологией взаимодействия ребенка и матери; реконструируется и детально описывается содержание каждого этапа развития общения и предметной деятельности с формулированием гипотез о тех действиях взрослого, которые создают условия для продвижения ребенка. Тем самым конкретизируются гипотезы для возможных формирующих экспериментов по созданию и, соответственно, экспериментальной проверке системы условий для поступательного перехода слепого ребенка от ступени к ступени развития в логике психического онтогенеза;

- на основе анализа индивидуальных формул развития в сопоставлении с возрастом детей выдвигается *гипотеза* о потенциале формулы развития для определения задач психолого-педагогической помощи слепому ребенку и его близким; на основе выявленных закономерностей развития слепого ребенка в первые годы жизни становится

возможным обозначить теоретические основания культурно-исторического подхода к разработке принципов и технологий психолого-педагогической работы с семьей слепого ребенка младенческого и раннего возраста.

Эмпирическим материалом исследования послужили видеоматериалы взаимодействия 107 пар матерей с детьми в возрасте от 3 до 36 месяцев.

В экспериментальную группу из общего массива данных детей 0–3 лет с нарушениями зрения, накопленного за 10 лет, были отобраны данные детей, чьи характеристики отвечали следующим условиям:

- диагноз ретинопатия недоношенных V степени, по результатам офтальмологического обследования;
- тотальная слепота или светоощущение по результатам объективного исследования зрительных возможностей методом регистрации зрительных вызванных потенциалов (Фильчикова Л.И., 1999) и психолого-педагогического обследования зрительных возможностей (Кудрина Т.П., 2014);
- гипоксически-ишемическое или гипоксически-геморрагическое поражение ЦНС легкой степени; в экспериментальную группу не включались дети со средне-тяжелой и тяжелой степенью поражения ЦНС, а также дети, у которых в период проведения исследования или позднее были выявлены дополнительные нарушения и которые вследствие этого были отнесены к категории «дети с тяжелыми множественными нарушениями развития» (ТМНР);
- сохранная слуховая функция, по данным аудиологического обследования;
- отсутствие у матерей нарушений зрения и слуха;
- отсутствие у ребенка и матери на момент проведения исследования опыта участия в программах ранней помощи, работы с тифлопсихологом и тифлопедагогом.

Таким образом, *экспериментальную группу* составили 64 слепых ребенка в возрасте от 3 месяцев до трех лет (первого года жизни — 24; второго года жизни — 22, третьего года жизни — 18) и их матери. Гестационный возраст детей экспериментальной группы составил $30,04 \pm 3,38$ месяца, вес детей при рождении — $1398,03 \pm 553,24$ грамма. Дети были уравнены по зрительному и неврологическому статусу, данный аспект являлся принципиальным для формирования группы.

Контрольную группу составили 43 пары матерей и детей в возрасте от 10 дней до 3 лет, не имеющих отклонений в психическом развитии и родившихся в срок. Отбор здоровых детей осуществлялся на основе данных анамнеза, стандартного неврологического осмотра, результатов диагностики нервно-психического развития. Детей первого года жизни — 25; второго года жизни — 10, третьего года жизни — 8.

Методический инструментарий для эмпирического исследования был представлен **методом экспертного анализа видеоматериалов взаимодействия матери и ребенка раннего возраста с ОВЗ** (Исследование общения..., 2018).

Сбор видеоматериала производился при 2–4-й встрече исследователя и пары «ребенок — мать», встречи происходили с интервалом в 1,5–2 недели. Взрослым были предложены две диагностические ситуации: общение без игрушки и общение с

игрушкой. Инструкция для матери в ситуации общения без игрушки была следующей: «Пообщайтесь, поиграйте с ребенком так, как Вы это делаете обычно». Происходящее фиксировалось на камеру в течение 5–10 минут. Затем матери предлагалось выбрать игрушку (из тех, что были дома, принесены с собой или находились в игровом помещении) и предложить ее ребенку. Инструкция для второй ситуации: «Выберите игрушку, предложите ее ребенку и поиграйте с ним так, как Вы это делаете обычно». Происходящее также фиксировалось на камеру в течение 5–10 минут. Процедура сбора информации и инструкции не содержали регламентации действий взрослого; никаких действий экспериментатора во время съемки не допускалось.

При анализе видеоматериалов каждый видеоряд разбивался на «сюжеты» — эпизоды общения, в которых имелись начало — предложение матери или инициирование общения ребенком; продолжение — последующие действия одного или обоих партнеров; завершение, инициированное одним из партнеров. Действия матери и ребенка в рамках каждого сюжета фиксировались в протоколе для последующей квалификации. В поведении ребенка отмечались все проявления: движения, жесты, мимика, действия с предметами, голосовые проявления. В поведении матери отмечались движения, жесты, мимика, действия с предметами, вербальные проявления. Все действия детей квалифицировались как те или иные коммуникативные действия или действия с предметом. Квалификация осуществлялась группой экспертов из трех человек — сотрудников ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» г. Москвы. В качестве основы для квалификации действий матерей и детей использовалась «квалификационная сетка анализа» (Исследование общения..., 2018).

Эмпирические данные собирались более 10 лет в рамках комплексного исследовательского проекта под руководством Ю.А. Разенковой и послужили эмпирическим материалом для ряда работ, в которых последовательно проектировался замысел настоящего исследования, конкретизировались гипотезы и отрабатывался концептуальный аппарат для осмысления и описания полученных результатов. Эти работы были посвящены:

- анализу развития общения и психического развития различных категорий детей (Айвазян Е.Б., Груничева С.И., 2017; Айвазян Е.Б., Кудрина Т. П., 2019; Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П., Павлова А.В., 2021, 2021, 2021; Айвазян Е.Б., Одиноква Г. Ю., 2011, 2012, 2016; Айвазян Е.Б., Одиноква Г.Ю., Разенкова Ю.А., 2017; Исследование общения..., 2018; Разенкова Ю.А., Айвазян Е.Б., 2018);

- исследованию внутренней материнской позиции матерей детей с ОВЗ младенческого и раннего возраста (Айвазян Е.Б., 2007, 2015; Айвазян Е.Б., Арина Г.А., 2008; Айвазян Е.Б., Павлова А.В., 2018; Варианты внутренней материнской позиции..., 2011; Образ ребенка и себя..., 2008; Образ ребенка у матерей..., 2008);

- исследованию коммуникативного поведения матерей детей с ОВЗ раннего возраста и ухаживающих взрослых (Айвазян Е.Б., 2019; Айвазян Е. Б., 2020; Айвазян Е.Б., Иневаткина С.Е., Одиноква Г.Ю., 2010; Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П.,

2019; Айвазян Е.Б., Серкина А.В., 2018; Разенкова Ю.А., Айвазян Е.Б., Выродова И.А., 2007; Razenkova Yu.A., Odinokova G.Yu., Ayvazyan E.B., 2018);

– исследованию проблем и потребностей семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ (Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П., 2018; Айвазян Е.Б., Одинокова Г.Ю., Павлова А.В., 2005; Айвазян Е.Б., Павлова А.В., Одинокова Г.Ю., 2008; Айвазян Е.Б., Павлова А.В., Разенкова Ю.А., 2021; Айвазян Е.Б., Разенкова Ю.А., 2009).

Во второй главе **«Реконструкция логики онтогенеза общения у слепых детей в младенческом и раннем возрасте»** выделен понятийный аппарат, продуктивно используемый в методологии культурно-исторического подхода для анализа эмпирических данных по коммуникативному развитию разных категорий детей с ОВЗ; с его помощью проведен анализ результатов эмпирических исследований становления общения при слепоте (этапов и закономерностей развития общения у слепых детей младенческого и раннего возраста, а также феноменов коммуникативного развития); на этой основе реконструирована логика развития общения у слепых детей в младенческом и раннем возрасте, которая проверяется собственными эмпирическими данными.

В методологии культурно-исторического подхода *этапы коммуникативного развития* описываются как последовательно осваиваемые ребенком *формы общения* — интегральные, целостные образования, имеющие в своей основе особые потребности и мотивы, характеризующиеся собственным содержанием, средствами и местом в жизни ребенка. Каждая форма общения в своем становлении проходит несколько последовательных шагов: от ответных к инициативным коммуникативным действиям, а от них — к развитию содержания, устойчивости к помехам и возможности разворачивания диалога во времени. В первые три года жизни ребенок осваивает ориентировочный компонент общения (ОКО), ситуативно-личностную и ситуативно-деловую форму общения (СЛО и СДО).

В зарубежных исследованиях динамики развития общения у слепых детей в возрасте от 0 до 3 лет также выделяются этапы развития, в моменты переходов между которыми возрастают риски формирования отклонений в психическом развитии и трудностей в поведении: переход интереса слепого ребенка от собственного тела к внешнему миру, период освоения навыков самообслуживания, период становления стабильного внутреннего образа значимого взрослого (Wills D.M., 1979), переходы к каждому следующему уровню организации взаимодействия в диаде (Als H. et al., 1980); переход к формированию «вторичной интересубъективности» (Preisler G.M., 1991; Ingsholt A., 2004).

Появление этапов ОКО — СЛО — СДО при слепоте можно зарегистрировать в поведении ребенка на основе специфических феноменов, которые эквивалентны феноменам, имеющим место при типичном развитии: сосредоточение и поисковое поведение (для ОКО); социальная улыбка, вокализации и двигательное оживление (для СЛО); ребенок отдает взрослому игрушку по его просьбе; берет предмет из рук взрослого по его просьбе и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого; использует жесты, изображающие действия; протягивает предмет; вкладывает предмет в руку взрослого и др. (для СДО). Сопоставление результатов

различных авторов выявляет высокую вариативность сроков появления этих феноменов при слепоте, что может объясняться различиями критериев квалификации феномена в разных исследованиях, неоднородностью выборки по зрительному статусу и/или по наличию дополнительных характеристик (например, недоношенность), что обуславливает необходимость создания шкалы коммуникативного онтогенеза с эмпирически обоснованными нормативными сроками прохождения этапов слепыми детьми.

Эта задача решается в **эмпирическом исследовании**, на основании которого описаны коммуникативные действия слепых и типично развивающихся детей от рождения до трех лет; шкала онтогенеза общения дополнена новой — ситуативно-познавательной — формой общения; каждая форма общения описана по пяти параметрам, традиционным для школы М.И. Лисиной (1 — время возникновения при нормативном развитии; 2 — место в системе жизнедеятельности ребенка и роль в психическом развитии; 3 — содержание потребности ребенка, удовлетворяемой в данной форме общения; 4 — ведущие мотивы общения; 5 — средства общения, которыми оформляются ответные и инициативные коммуникативные действия ребенка), а также по дополнительным параметрам: 6 — феномены, свидетельствующие о становлении каждой формы общения в ситуации слепоты; 7 — сроки возникновения при слепоте по результатам анализа литературы и 8 — сроки возникновения при слепоте вне специальной психолого-педагогической работы по результатам проведенного эмпирического исследования.

Ориентировочный компонент общения (ОКО)

- 1) ОКО осваивается с первых дней жизни ребенка до 3–4 недель.
- 2) ОКО сопровождает ситуации ухода и взаимодействия взрослого и ребенка: ребенок выделяет взрослого, часто и регулярно в оказывающегося в перцептивном пространстве ребенка, как наиболее интересный объект восприятия, и развивает *поисковую и познавательную активность, направленную на него*.
- 3) ОКО развивается в опоре на **потребность** в новых впечатлениях.
- 4) Потребность в общении еще не актуализирована, следовательно, **мотивы общения** в ОКО еще не появляются.
- 5) О становлении ОКО в норме свидетельствуют зрительное сосредоточение на лице взрослого и слуховое сосредоточение на его голосе, а также появление поискового поведения, направленного на взрослого.
- 6) Первая наблюдаемая реакция на обращение родителей названа «внимательный покой» (Attentive Stillness): ребенок подавляет рефлекторную двигательную активность на длительные периоды (Als H. et al., 1980). Специфика сосредоточения в ответ на голос взрослого у слепых недоношенных детей касается ее поведенческого оформления (ребенок может повернуть голову ухом к источнику звука; мимика «нахмуривания», «настороженности» или «удивления») и высокой продолжительности (до 20 секунд) (Кудрина Т.П., 2016).
- 7) Феномен «внимательный покой» был зафиксирован в 3 недели и наблюдался до 3 месяцев (Als H. et al., 1980). У слепого недоношенного ребенка замирание в ответ на

голос взрослого впервые фиксировалось не ранее, чем в 4–6 месяцев и наблюдалось на протяжении всего первого года жизни; ищущие повороты головы наблюдались к 6–7 месяцам (Кудрина Т.П., 2013, 2016).

8) ОКО без перехода к следующему этапу зафиксирован у 50% детей первого года жизни (минимальный возраст — 3 месяца); у 27,3% детей второго года жизни; у 33,3% детей третьего года жизни.

Ситуативно-личностная форма общения (СЛО)

1) СЛО в самостоятельном виде при типичном развитии существует до конца первого полугодия жизни (феномены СЛО наблюдаются и позже как краткие эпизоды, например, обмена лаской в ходе делового сотрудничества).

2) СЛО является ведущей деятельностью первого полугодия жизни ребенка (непосредственно-эмоциональное общение). Психологическими новообразованиями СЛО являются аффективно-личностные связи ребенка с ухаживающим взрослым.

3) В основе СЛО лежит ***потребность*** в доброжелательном внимании взрослого.

4) Центральным ***мотивом*** СЛО является личностный.

5) ***Средствами*** СЛО являются экспрессивно-мимические операции: *взгляд глаза в глаза, социальная улыбка, вокализации и двигательное оживление, — и комплекс оживления.*

6) При слепоте комплекс оживления неполный: часто без улыбки и/или вокализаций; улыбка характеризуется как «приглушенная» (Блинникова И.В., 2003; Кудрина Т.П., 2013, 2016; Fraiberg S., 1974, 1977). У слепых недоношенных детей отсутствуют различия в динамике комплекса оживления в ответ на действия близкого взрослого и в ответ на игрушку; комплекс оживления и его составляющие сохраняют функцию экспрессивной реакции, не превращаясь в инициативное коммуникативное действие (Кудрина Т.П., 2013, 2016).

7) Слепые дети проявляли социальную улыбку на 2–3 месяце жизни (Fraiberg S., 1971, 1975, 1977). По одним зарубежным данным, эпизоды продолжительных обменов сигналами, которые можно отнести к СЛО, зафиксированы у некоторых слепых детей в 3–6 месяцев (Als H. et al., 1980; Preisler G., 1991; Urvin C., 1984), по другим — не наблюдаются и в возрасте 11–16 месяцев (Rowland C., 1983). У слепых недоношенных детей первые социальные улыбки наблюдались после 4 месяцев жизни, в отдельных случаях — только в 6 месяцев; комплекс оживления — после 5 месяцев; инициативных коммуникативных действий, выраженных экспрессивно-мимическими средствами, не наблюдается до конца первого года жизни (Кудрина Т.П., 2013, 2016).

8) СЛО зафиксирован у 25% детей первого года (минимальный возраст — 7 месяцев); 63,7% детей второго года; 38,9% детей третьего года жизни.

Ситуативно-познавательная форма общения (СПО)²

1) Общение, феноменологически сходное с СПО, наблюдались у типично развивающихся детей в возрасте 5–15 месяцев (Симеонова К., 1993, Лисина М.И., 1974).

² Частично феномены, которые в данной работе осмысляются как особая форма общения, при типичном развитии описаны как «переходная форма общения» (Лисина М.И., 1974; Симеонова К., 1993), феномены «объединенного внимания» (Баенская Е.Р., 2008; Баттерворд Дж., Харрис М., 2000 и др.).

В нашей контрольной группе самому младшему ребенку, демонстрировавшему феномены СПО, было 5 месяцев; в 6 месяцев и старше эти феномены уже наблюдались наряду с феноменами СДО.

2) СПО протекает в форме самостоятельных эпизодов (эмоциональные игры с совместными движениями типа «Ладушки», а также игры с сенсорными свойствами предметов, например, поиск предмета по звуку).

3) В основе СПО лежит *потребность в игровом взаимодействии со взрослым* — потребность в новых, а также уже знакомых, но интенсивных эмоциональных и сенсорных впечатлениях, которые вызываются воздействиями взрослого (в виде позитивно эмоционально заряженных совместных движений с игровым смыслом или «сенсорных эффектов» предметов) и переживаются совместно-разделенно с ним (Баенская Е.Р., 2016).

4) *Мотивом СПО* является познавательный мотив общения, когда взрослый привлекателен для ребенка как «*организатор новых впечатлений*» (Лисина М.И., 2001, с. 62), как игровой партнер, поставляющий новый и яркий сенсорный опыт и заинтересованный в получении совместных ярких эмоциональных переживаний.

5) *Средствами СПО* являются *направленные и эмоционально выразительные движения* (например, протягивание руки навстречу взрослому в ответ на предложение поиграть в «Сороку-ворону»; самостоятельные осмысленные движения, иллюстрирующие содержание стихотворения «*Мишка косолапый по лесу идет...*»), а также *эмоциональные экспрессии* (смех, визг).

6) *Феноменами, свидетельствующими о становлении СПО*, являются движения по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого; игровые действия с предметом по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого.

7) По зарубежным данным, феномены, которые можно отнести к СПО, зафиксированы у некоторых *слепых детей* в 9–12 месяцев (участие в соответствующих играх, демонстрация своих намерений посредством движений, участвующих в игре или жестов, совершение простых движений по инструкции) (Als H. et al., 1980; Brambring M., 1992; Preisler G., 1991; Urvin C., 1984 и др.).

8) СПО зафиксировано у 8,3% слепых детей первого года жизни (минимальный возраст — 8 месяцев); 4,6% детей второго года жизни; 22,2% детей третьего года жизни (всего 9 случаев).

Ситуативно-деловая форма общения (СДО)

1) СДО преобладает с начала второго полугодия до конца третьего года жизни.

2) СДО обеспечивает предметную деятельность — ведущую деятельность раннего возраста.

3) В основе СДО лежит *потребность* в сотрудничестве с взрослым.

4) Центральным *мотивом* СДО является деловой.

5) *Средствами* СДО являются *предметно-действенные операции* — коммуникативные действия, направленные на продолжение делового сотрудничества (например, показывает игрушку; отдает взрослому игрушку по его просьбе; берет

предмет из рук взрослого по его просьбе и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого; просит (жестами) поднять и подать игрушку, ребенок использует жесты, изображающие действия и т.д.).

6) Выделены промежуточные формы развития ответного коммуникативного действия **«ребенок берет предмет из рук взрослого по его просьбе и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого»**, наблюдающиеся при слепоте³:

- слепой ребенок не протестует против того, что взрослый присоединяется к его манипулятивным действиям с предметом и совершает его руками новое функциональное действие (наблюдалось в 8 месяцев при раннем начале психолого-педагогической работы);

- ребенок и взрослый совершают совместно-разделенное действие с предметом (10 месяцев);

- ребенок берет из рук взрослого знакомый предмет, предлагаемый взрослым, узнает его и самостоятельно выполняет с ним функциональное действие (1 год 1 месяц) (необходимо отличать от случаев, когда схватывание ребенком предмета, предложенного взрослым, является предметно-манипулятивным действием, и в поведении ребенка нет признаков обнаружения взрослого);

- ребенок совершает функциональное действие со знакомым предметом по словесному указанию взрослого (1 год 3 месяца).

7) Использование движений рук, символически представляющих действия наблюдалось у слепых детей в 10–11 месяцев (Preisler G., 1991); игры с использованием предмета и выполнение простых просьб матери (например, «Дай мне...», «Покажи мне...») — не ранее 12 месяцев (Troster H., Brambring M. 1992; Ingsholt A., 2004). В условиях психолого-педагогической работы первые признаки СДО в виде совместно-разделенных с взрослым действий с предметом могут наблюдаться у слепых недоношенных детей начиная с 8 месяцев; развернутые эпизоды диалогов в форме СДО — в районе 1 года, то есть в сроки, сопоставимые с нормативными (Кудрина Т.П., 2020).

8) Вне специальной психолого-педагогической работы СДО зафиксировано у 4,6% выборки детей второго года жизни и в 5,6% — третьего года жизни (2 случая: 1 год 8 месяцев и 2 года 6 месяцев).

Итак, **развитие общения слепых детей в первые три года жизни может быть описано как 4 последовательных этапа: ОКО — СЛО — СПО — СДО**. При условии одинакового зрительного статуса обнаружен огромный разброс сроков освоения описанных форм общения: вне специальной психолого-педагогической работы слепые дети к 3 годам могут не освоить даже онтогенетически первую форму общения — или освоить две первых формы в сроки, сопоставимые с нормативными, что ставит вопрос об условиях, необходимых для реализации второго варианта.

³ Коммуникативные действия выделены по результатам анализа видеоматериалов, полученных в ходе педагогического эксперимента по формированию общения (Кудрина Т.П., 2020).

В третьей главе «**Реконструкция логики развития предметной деятельности у слепых детей в младенческом и раннем возрасте**» систематизируются данные по развитию действий с предметом, полученные экспериментальным путем в культурно-исторической возрастной психологии (Лехтман-Абрамович Р.Я., 1949, Фрадкина Ф.И., 1949; Лисина М.И., 1966, 1974, 1982; Эльконин Д.Б., 1960, 1978, 1989; Эльконин Б.Д., 2014), систематизируются термины, фиксирующие различные формы действий с предметами в ходе их развития; реконструируется логика развития действий с предметом и предлагается шкала, включающая 4 этапа эволюции действий с предметами; обозначаются критерии квалификации феноменов и их отношения к тому или иному этапу; рассматриваются эмпирические данные, полученные в исследованиях различных направлений относительно сроков появления исследуемых феноменов у слепых детей; приводятся данные эмпирического исследования феноменологии развития действий с предметами у слепых недоношенных детей 3–36 месяцев.

Предметная деятельность является ведущей в раннем возрасте, в ней происходит *овладение общественно выработанными способами действий с предметами*, что означает принципиально отличный от натурального способ развития человека. Развитие операционально-технической стороны предметной деятельности представляет собой последовательное овладение диапазоном конкретных усложняющихся *действий с предметом*, наивысший уровень из которых представлен «*предметными действиями*» — «*исторически сложившимися, закрепленными за определенными предметами общественными способами их употребления*» (Эльконин Д.Б., 1997, с. 188). Предметные действия осуществляются с *предметами обихода* (часть из них являются *орудиями*) и *игрушками*, они не изобретаются ребенком самостоятельно, а являются результатом обучения взрослым, «с самого начала выступают перед ребенком как общественно заданные» (Эльконин Д.Б., 2007, с.87). Предметное и орудийное действие ребенка развивается от конкретного к обобщенному, от совместного с взрослым к самостоятельному и от схематичного к «реалистичному» (Неверович Я.З., 1948; Обухова Л.Ф., 1995; Фрадкина Ф.И., 1949; Эльконин Д.Б., 1978, 1997, 2007; Эльконин Б.Д., 2014). В отличие от предметно-манипулятивного действия, предметное действие ребенка не может быть полностью автономным, в своем развитии и реализации оно включено в *ситуацию взаимодействия с взрослым*: «Для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно *производится или совместно со взрослым, или ради выполнения поручения взрослого*» (Эльконин Д.Б., 1997, с. 94).

На основе анализа литературы в развитии действий с предметами было выделено 4 этапа, содержание которых представлено в таблице 1.

Эмпирические исследования развития действий с предметами у **слепых детей младенческого и раннего возраста** сделаны в следующих теоретических парадигмах или контекстах: 1) в контексте моторного развития; 2) в рамках анализа когнитивного развития — в контексте изучения развития понимания постоянства объекта; 3) в контексте формирования игровых умений.

Таблица 1 — Эволюция действий с предметами на первом году жизни ребенка

Этап развития действий с предметами	Другие термины для описания этапа и его феноменов	Достижение в психическом развитии	Реакции на предмет / действия с предметом
1 этап — Сосредоточение 2–5 недель	« <i>этап активного бодрствования</i> » (Лехтман-Абрамович Р.Я., 1949)	Обнаружение воздействия в поле восприятия	Замирание в ответ на воздействие предмета (торможение импульсивных движений)
2 этап — Познавательные действия От 1 до 4–4,5 мес.	« <i>этап сенсорной активности</i> »; « <i>этап преддествий</i> » (Лехтман-Абрамович Р.Я., 1949) « <i>познавательная деятельность</i> » (Лисина М.И., 1974); « <i>ориентировочные / ориентировочно - исследовательские действия</i> » (Диагностика ..., 2003)	Обнаружение / восприятие <i>предмета</i> (включает переход от произвольным движениям в акте восприятия) Возникновение эмоционального отношения к предмету	Прислушивание
			Мануальные познавательные действия
			Оральные познавательные действия
			Зрительные познавательные действия
3 этап — Предметно-манипулятивные действия От 4 мес. до 1 г. 3 мес.	« <i>этап простых результативных повторных предметных действий</i> »; « <i>этап соотносимых действий</i> »; « <i>этап функциональных действий</i> » (Лехтман-Абрамович Р.Я., 1949); « <i>неспецифическое и специфическое манипулирование</i> » (Фрадкина Ф.И., 1949; Лисина М.И., 1978); « <i>ознакомительная игра</i> » (Новоселова С.Л., 1975)	Устойчивые представления о постоянных свойствах объектов (их сенсорных эффектах, элементарных функциях) ориентация в простых пространственных отношениях объектов	Комплекс оживления на предмет
			Простые повторные результативные действия (акт хватания и др.)
			Соотносимые действия
			Функциональные действия
4 этап — Предметные действия С 10–11 мес.	« <i>орудийное действие</i> » (Гальперин П.Я., 1998); « <i>совокупное действие</i> » (Эльконин Б.Д., 2014).	Понимание <i>культурно-фиксированного</i> назначения предмета и овладение способом действия с ним	Подражательные специфические манипуляции с предметом / игрушкой
			Предметное действие
			Орудийное действие
			Отобразительное игровое действие

Анализ некоторых исследований развития действий с предметами у слепых детей в контекстах моторного развития и развития концепции объекта позволил наметить основания для **реконструкции процесса освоения слепым ребенком акта хватания** (Блинникова И.В., 2003; Bigelow A., 1986; Fraiberg S., 1968, 1977; Ferrell K. A., 1998; Fraiberg S., Siegel B., Gibson R., 1966; Ihsen E., Troester H., Brambring M., 2010 и др.). Анализ показал, что возникновение направленного движения к объекту и его захватывание с удержанием, слитые у зрячего ребенка в едином акте хватания, у слепого ребенка имеют автономную историю формирования. Захватывание *контактного предмета* с его удержанием, опирается на рефлекторные механизмы и формируются практически в те же сроки, что и у типично развивающегося ребенка — удерживание и ощупывание

вложенного в руку предмета можно наблюдать с 4–7 месяцев (Блинникова И.В., 2003; Кудрина Т.П., 2013, 2016). При этом направленное движение руки к *дистантному предмету* (reaching) имеет сложную психологическую структуру и историю становления, в самом приблизительном виде включающую:

1) освоение умения выделить звук из звукового фона — обнаружение воздействия («что-то где-то есть»);

2) понимание, что звуковое воздействие обозначает наличие предмета. Зрячий ребенок тянется не в направлении визуального или слухового стимула, а по направлению к *привлекательному предмету*. Для возникновения этого понимания слепому ребенку необходим опыт многократных контактных познавательных действий со звучащим предметом, без него звук остается только воздействием. Слепой ребенок совершает поисковые движения в направлении звучащего предмета сразу после тактильного контакта с ним в 6–8 месяцев (Fraiberg S., 1968);

3) опознание объекта по звуку (подразумевает умение отличать один звук от другого и устанавливать соответствие между определенным звуком и конкретным объектом). После того, как слепой ребенок в опыте тактильного взаимодействия со звучащим предметом научился соотносить конкретный предмет с его звучанием, он может опираться на непрерывный звук как на знак присутствия *конкретного предмета*, — так же, как зрячие дети используют визуальные сигналы. Слепой ребенок может тянуться в направлении знакомого непрерывно звучащего предмета, опознанного по памяти, — в 8–12 месяцев. Позже (спустя 4–5 месяцев) слепые дети могут тянуться к замолчавшему предмету — появляется *знание о том, что объект не исчез* (Fraiberg S., 1968; Ihlen E., Troester H., Brambring M., 2010).

4) освоение умения дотягиваться и схватывать предмет, которое подразумевает запоминание размера и формы предмета, умение различать нюансы звука, исходящего от одного объекта из разных его положений в пространстве, и умение настроить моторную часть движения в соответствии с определяемым расстоянием (Millar S., 1994, 1995; Ross S. and Tobin M., 1997). Уверенное *дотягивание с захватом* звучащего предмета на средней линии наблюдалось в возрасте не ранее 13 месяцев (Bigelow A., 1986).

Реконструкция процесса освоения акта хватания, осуществленная по данным, представленным в обзоре, приводит к следующим заключениям:

- акт хватания выступает наглядным примером компенсации в том смысле, в котором она понималась Л.С. Выготским: «*Замещение надо понимать не в смысле прямого принятия на себя другими органами физиологических функций глаза, но сложной перестройки всей психической деятельности*» (Выготский Л.С., 1993, т. 5, с. 89);

- акт хватания формируется у слепого ребенка не ранее второго года жизни, что объясняется необходимостью накопления опыта различных действий с звучащим предметом для создания объектно-звуковых ассоциаций, концепции объекта, понимания локализации объекта по звуку, звуко-моторных координаций и др.;

- такое понимание подразумевает совершенно особые требования к конструированию диагностических методик. Различия в стимульном материале и его

предъявлении (замена зрительного стимула слуховым, знакомой игрушки на незнакомую) полностью изменяет психологическую структуру исследуемой функции;

- для формирования акта хватания слепым детям требуются особые условия — регулярные ситуации, в которых ребенок мог бы накапливать и интегрировать кинестетический и звуковой опыт и трансформировать его в знание о постоянстве объекта;

- за скобками зарубежных исследований остается тот факт, что эти особые условия не могут быть созданы ребенком самостоятельно, они создаются взрослым, и с наибольшей полнотой и естественностью они создаются в ситуациях общения, в которых значимый взрослый является первым постоянным объектом восприятия.

Переход от предметно-манипулятивных действий к предметным и отобразительным игровым действиям изучался в исследованиях S. Fraiberg (1977), Н. Troester, М. Brambring (1994), А.М. Витковской (1992), С.М. Хорош (1985) и др.. Было показано, что предметно-манипулятивные действия регистрируются у слепых детей на протяжении всего второго и третьего года жизни; набор манипуляций на втором-третьем году жизни ограничен — манипулирование осуществляется в основном с предметами, находящимися в руках и со знакомыми предметами; наблюдается отсутствие интереса к новым предметам; *отобразительные игровые и предметные действия* наблюдается не ранее 30 месяцев.

Собственное *эмпирическое исследование развития действий с предметами* показало, что в течение первого года жизни слепые дети проходят первые три стадии развития действий с предметом и остаются на этапе предметно-манипулятивных действий до конца раннего возраста. Перехода к этапу предметных действий на втором и третьем году жизни у слепых детей не происходит — всего у одного ребенка третьего года жизни обнаружены предметные действия, отобразительная игра и орудийные действия (Рис.1).

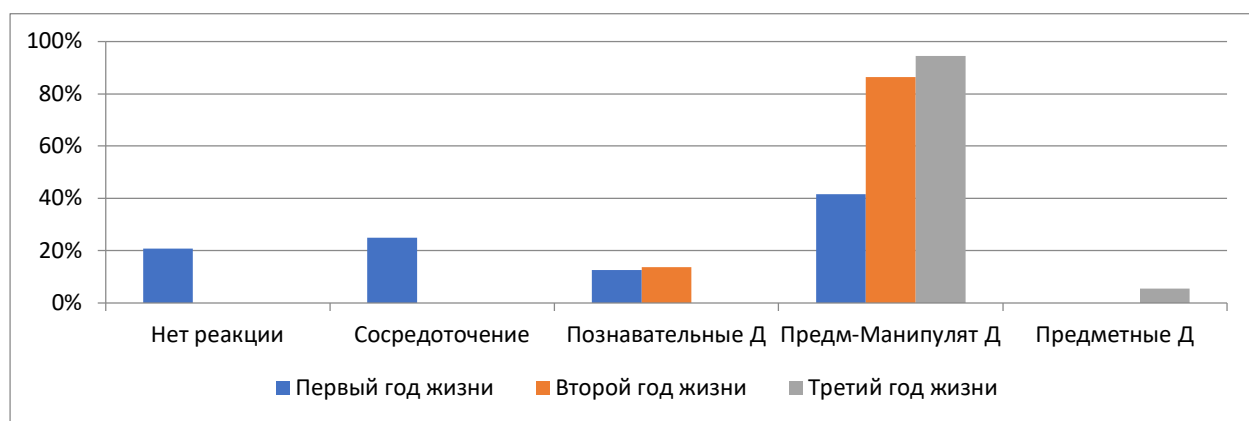


Рис. 1 — Распределение слепых детей разного возраста по актуальным этапам действий с предметами

Обнаружена высокая индивидуальная вариативность сроков, в которые слепые дети переходят с этапа на этап. Этап сосредоточения без признаков перехода к этапу познавательных действий, в контрольной группе обнаруживаемый с 3 до 5 недель, у

слепых детей наблюдался с 3 до 7 месяцев (у одного ребенка 6 месяцев сосредоточение еще не наблюдалось). Этап познавательных действий без перехода к этапу предметно-манипулятивных в контрольной группе наблюдался у детей в возрасте от 1 до 5 месяцев, а у слепых детей — с 8 месяцев до 2 лет. Этап предметно-манипулятивных действий в контрольной группе наблюдался у детей 4–10 месяцев, у слепых детей в возрасте от 8 месяцев до трех лет. Минимальный возраст, в котором у слепого ребенка наблюдались предметные действия, 2 года 6 месяцев (в контрольной группе — 8 месяцев).

Разброс показателей у детей с одинаковым зрительным статусом не позволяет списать задержку в формировании действий с предметами на сложности обнаружения внешних объектов. Эти данные ставят вопрос об условиях, при которых слепой ребенок первых лет жизни может осваивать предметные действия в соответствии с логикой онтогенеза и в сопоставимые с нормативным развитием сроки. Этот вопрос заставляет обратиться к условиям развития действий с предметом и шире — к психологическим закономерностям смены ведущей деятельности в раннем онтогенезе.

В четвертой главе **«Разработка культурно-исторического подхода применительно к исследованию психического развития слепых детей младенческого и раннего возраста»** приводятся теоретические выкладки и результаты эмпирических исследований, обосновывающие изучение коммуникативной и предметной деятельности не как отдельных, независимых «линий», а как системного процесса развития ведущей деятельности; формулируется идея базовой формулы развития для описания логики психического онтогенеза и составления индивидуальных формул развития, описывающих соответствие индивидуальных достижений детей логике онтогенеза; вводится термин «транслирующие действия взрослого» для описания части условий развития предметной деятельности; предлагается теоретическая реконструкция хода развития общения и действий с предметами с качественным описанием событий, происходящих на каждом этапе; приводятся результаты эмпирической проверки реконструированной логики онтогенеза у слепых детей; обозначаются перспективы исследования психического развития слепых детей в парадигме культурно-исторического подхода, а также теоретические основания для проектирования исследований психического развития слепых детей и разработки содержания адресованной им психолого-педагогической помощи.

Взаимосвязь развития общения и предметной деятельности, а также роль взрослого в становлении каждого этапа развития у ребенка общения и действий с предметом описана на основе обобщения литературных данных:

- впервые реакции ***сосредоточения*** возникают не на зрительные или слуховые раздражители, а на голос, вид и действия человека, когда он наклоняется над ребенком, приближает или отдаляет свое лицо, подносит соску или яркий предмет (Фигурин Н.Л., Денисова М.П., 1924 Эльконин Д.Б., 1999; Слободчиков В.И., 1991);

- к социальным факторам появления ***познавательных действий*** ребенка, предполагающих освоение и интеграцию сенсорных впечатлений, полученных случайно

из окружающей обстановки или из собственной еще произвольной моторной активности, относятся, во-первых, непосредственная организация взрослым предметного опыта ребенка (взрослый *«вызывает сосредоточение на предмете, подносит его на расстояние, при котором ребенок начинает направлять руки к предмету, отдаляет предмет, вынуждая ребенка тянуться к нему; если ребенок направляет руки к предмету, то взрослый прикасается к ним предметом и т. д.»* (Эльконин Д. Б., 1999, с. 178). Во-вторых, экспериментально показано, что обогащение опыта младенцев, растущих в домах ребенка, ситуативно-личностным общением со взрослым приводит к повышению познавательной и двигательной активности детей, направленной на предмет, более раннему овладению предметно-манипулятивными действиями; формулируется мысль о том, что акт хватания является следствием развития общения (Лисина М. И., 1974, 1978; Мещерякова-Замогильная С. Ю., 1979).

— социальными факторами возникновения **предметно-манипулятивных действий** авторы считают: 1) подкрепление приобретаемых ребенком новых действий в общении с взрослым (через удовлетворение потребности ребенка в общении) (Психология детей дошкольного возраста..., 1964); 2) специальные действия взрослого по переключению внимания ребенка с себя на предмет *«Взрослый, являясь аффективным центром ситуации, передает предмету притягательность. Благодаря этому ребенок вычленяет предмет из окружающей среды, зрительно сосредоточивается на нем и начинает активно, целенаправленно двигаться к нему... Взрослый же не только мотивирует активность, направленную на предмет, но и придает ей адекватную форму, т. е. передает ребенку конкретные способы действия с предметом»* (Смирнова Е.О., Рошка Г.Н., 1987, с. 62) — процесс, также описываемый в терминах формирования **объединенного (совместного) внимания** ребенка и взрослого на предмете (Баенская Е.Р., 2008; Баттерворд Дж., Харрис М., 2000). Можно предположить, что практикой, где взрослый обучает ребенка объединенному вниманию, является *ситуативно-познавательное общение*: в нем взрослый и ребенок объединяют внимание сначала на совместном движении, затем, опираясь на это внимание, — на предмете в виде его сенсорного эффекта, что в будущем обеспечивает привлечение внимания ребенка к способу действия с ним. Предмет, включенный в поле игрового ситуативно-познавательного общения, обретает «побуждающую валентность», обеспечивающую продолжительное манипулирование и переход манипулятивных действий на новый уровень — от неспецифических простых результативных — к соотносимым, а затем к специфическим, функциональным действиям.

— необходимым условием развития **предметных действий** традиционно считается ситуативно-деловое общение и совместная с взрослым деятельность: формирующееся предметное действие направлено не только на достижение материального результата, но на взрослого, на имеющиеся отношения с ним или отношения, которые могут возникнуть после выполнения действия (Лисина М.И., 1974, Ривальта Флейтес К., 1985; Эльконин Д.Б., 1999; Эльконин Б.Д., 2014 и др.).

Таким образом, *продвижение ребенка в освоении действий с предметами неразрывно связано с развитием общения со взрослым*: появление ориентировочного компонента общения является основой для появления сосредоточения на предмете; освоение ситуативно-личностного общения является необходимым условием развития познавательных действий ребенка; освоение ситуативно-познавательного общения является необходимым условием развития предметно-манипулятивных действий ребенка — их разнообразия, продолжительности и возможности осуществления с новыми предметами, что обеспечивает переход от простых результативных повторных действий к соотносимым и функциональным; освоение ситуативно-делового общения является условием развития предметных, образительных игровых и орудийных действий.

Описание развития общения и предметной деятельности в линейном виде, где каждый шаг развития является необходимой предпосылкой перехода к следующему шагу и пропуск этапа делает невозможным полноценное освоение следующего, — можно схематично изобразить в виде **базовой формулы развития**, где развитие представлено как последовательное прибавление новых элементов, каждый из которых представляет собой произведение из коммуникативного элемента (формы общения) и предметного элемента (вида действия с предметом), и где, в отличие от арифметической суммы, перемена мест слагаемых невозможна (Рис. 2).

$$\text{ОКО} * \text{СОСР} + \text{СЛО} * \text{ПОД} + \text{СПО} * \text{ПМД} + \text{СДО} * \text{ПД}$$

Рис. 2 — Базовая формула развития

Являясь по своей сути «шкалой», пошагово описывающей развитие ведущей деятельности ребенка, базовая формула развития открывает возможность оценить достижения конкретного ребенка, накопленные им к моменту оценки, в их соответствии логике психического онтогенеза или в отклонении от нее. Результаты такого сопоставления в индивидуальном случае, записанные в виде **«индивидуальной формулы развития»**, открывают возможность не просто зарегистрировать актуальную форму общения и практикуемые ребенком виды действий с предметами, но и описать весь пройденный ребенком путь психического развития; оценить пройденный путь развития как соответствующий логике онтогенеза или отклоняющийся от нее; зафиксировать «место» на шкале, где произошло отклонение от логики психического онтогенеза; определить ближайший шаг развития и прогноз хода дальнейшего развития; поставить задачи и определить содержание психолого-педагогической помощи слепому ребенку.

Например, индивидуальная формула развития **ОКО*СОСР + СЛО*под + епо*пмд + едо*пд** описывает срез психического развития слепого ребенка, на котором он освоил ориентировочный компонент общения и сосредоточение на предмете; овладел

ситуативно-личностной формой общения, но его познавательные действия находятся в стадии формирования. Такая формула позволяет сформулировать в качестве актуальных задач психолого-педагогической работы создание условий для овладения познавательными действиями и освоения ответных действий в рамках ситуативно-познавательной формы общения.

Оценка актуального этапа развития общения и действий с предметами при построении индивидуальной формулы развития осуществлялась на основе следующих поведенческих индикаторов:

- содержание общения, предлагаемого матерью (например, мать предлагает совместное действие с предметом / игру с сенсорным эффектом предмета / игру с совместными движениями типа «Ладушки» и т.д.);
- содержание коммуникативных действий ребенка (например, адекватное участие в совместном действии с предметом / адекватное участие в играх с совместными движениями / сосредоточение в ответ на воздействия взрослого / игнорирование или протест и др.);
- процессуальные характеристики коммуникативных действий ребенка (например, продолжительное участие в игре, диалоге / инициативные действия в случае прекращения воздействия матери / исключительно ответные действия);
- преобладание в поведении ребенка проявлений сосредоточения, познавательных действий, предметно-манипулятивных действий (простых повторных результативных, соотносимых, функциональных), предметных (включая орудийные и отобразительные игровые).

Условием развития общения у ребенка являются следующие **коммуникативные действия взрослого** (Лисина М.И., 1974, 1986, 2001; Кудрина Т.П., 2016; Одиноква Г.Ю., 2016; Разенкова Ю.А., 2017; Razenkova Yu.A., Odinkova G.Yu., Ayvazyan E.B., 2018 и др.):

- для *ориентировочного компонента общения* мать обеспечивает регулярное и продолжительное присутствие своего лица в зоне восприятия ребенка (выбирает позу и дистанцию, располагающие к общению);
- для *ситуативно-личностного общения* мать выражает личностное отношение к младенцу доступными для его восприятия средствами (применение комплексного воздействия; использование песенок / стишков / пестушек и др.); придает действиям ребенка коммуникативный смысл и поддерживает их.

Для конкретизации коммуникативных действий матери, создающих условия для развития у ребенка последующих форм общения, необходимо проведение специального эмпирического исследования

Ряд действий взрослого, обеспечивающего **условия для развития у ребенка действий с предметами**, выходят за пределы коммуникации (например, когда мать размещает предмет так, чтобы побудить ребенка к движению в направлении игрушки и ее захвату). Для описания действий взрослого, которые представляют собой непосредственную передачу ребенку культурных способов действий с предметами, адекватным представляется термин **«транслирующие действия»**. На этапе *появления*

сосредоточения и познавательных действий взрослый вкладывает предмет в руку ребенка или подвешивает игрушки над грудью ребенка с учетом удобного, достигаемого расстояния, подносит и отдаляет предмет, обеспечивая результативность случайных движений ребенка. На этапе *предметно-манипулятивных действий* взрослый предоставляет ребенку удобные для хватания, яркие, разнообразно звучащие погремушки и предметы, различающиеся по физическим характеристикам, и меняет их, заметив снижение внимания ребенка. При этом взрослый придает ребенку позу, из которой ему удобно взаимодействовать с предметом. Опираясь на развивающуюся потребность ребенка в общении, взрослый встраивает в это общение предмет, демонстрируя его в сопровождении ласковых слов и улыбки, а затем включая его в игровое взаимодействие. Для развития *соотносимых и функциональных действий* взрослый подбирает игрушки так, чтобы ребенок мог с ними делать что-нибудь по отношению друг к другу (например, «вместилище» и предметы для вкладывания). Кроме того, ребенку необходим неоднократный и медленный показ действия — сначала перед его глазами, а затем его рукой — в медленном темпе с паузами и словесным комментированием (Лехтман-Абрамович Р.Я., 1949; Фрадкина Ф.И., 1949). На этапе развития *предметных действий* взрослый постепенно передает ребенку способ действия, что подразумевает показ образца, побуждение к действию, поощрение попыток и оценку результатов, смысловой комментарий и т.д. (Лисина М.И., 1974; Ривальта Флейтес К., 1985; Фрадкина Ф.И., 1949; Эльконин Д.Б., 1999 и др.). Выделение и описание транслирующих действий взрослого, создающих условия для последовательного развития у ребенка усложняющихся видов действий с предметом, также требует проведения специального эмпирического исследования.

Теоретическая реконструкция хода развития общения и действий с предметами у слепых детей первых трех лет жизни и ее эмпирическая проверка. Теоретическая реконструкция представляла собой, во-первых, составление формул развития для каждого шага; во-вторых, качественное описание событий, происходящих на каждом шаге (на основе обобщенных теоретических представлений о закономерностях развития общения и предметной деятельности и результатов эмпирических исследований); формулирование предположений об отклонениях от логики развития на каждом шаге и составление формул, описывающих каждый вариант отклонения; формулирование предположений о содержании коммуникативных и транслирующих действий взрослого, создающих необходимые условия для прохождения ребенком каждого шага развития. В качестве *эмпирического доказательства* использовалось «срезовое» исследование, в котором для 64 слепых детей экспериментальной группы были построены индивидуальные формулы развития, которые затем были сопоставлены с результатами теоретической реконструкции. Предполагалось, что правомерность представлений о «линейной» логике онтогенеза ведущей деятельности будет подтверждена, если *все* эмпирически обнаруженные варианты развития слепых детей будут соответствовать одной из сконструированных формул, а эмпирических данных, не вписывающихся в сконструированные варианты, не обнаружится.

Первым шагом развития является появление сначала ориентировочного компонента общения, а затем сосредоточения на предъявление предмета (ОКО*СОСР). Был зафиксирован промежуточный этап, когда ОКО регистрируется в ситуации взаимодействия с матерью, но еще не в ситуации предъявления игрушки. В таблице 2 и аналогичных таблицах ниже представлены формулы развития, описывающие данный шаг, данные по количеству детей, у которых обнаружены индивидуальные формулы развития, описывающие прохождение этого шага, и их возраст.

Отклонение от логики онтогенеза на первом шаге развития представляет собой несформированный ОКО, что отражается в задержке формирования сосредоточения на предмет, а также в невозможности качественного формирования ситуативно-личностного общения. Поведение восьми детей с формулой развития «-1» характеризуется тем, что практически отсутствует ориентация на взрослого. Обнаружение воздействия в поле восприятия постепенно формируется, и после 8 месяцев дети проявляют реакцию сосредоточения на звуковое в сочетании с тактильным воздействием игрушки, если оно производится повторно (на звук предмета сосредоточение не регистрируется). Однако на воздействия взрослого дети реагируют отказом, либо игнорированием. Познавательные действия в основном сводятся к оральным, предметно-манипулятивные — к простым повторным результативным действиям, при этом регистрируется отвержение новых предметов, новых поз, предлагаемых взрослым. С возрастом фиксируется нарастание стереотипных действий.

Табл. 2 — Первый шаг онтогенеза ведущей деятельности

Шаг онтогенеза	Формула шага развития	Кол-во детей	Возраст детей
«Нулевой» статус развития	око*еоер + ею* нод + ен* нмд + ед* нд ⁴	4	3–7 мес.
Первый шаг развития («1»)	око*еоер + ею* нод + ен* нмд + ед* нд » (промежуточный шаг)	1	3 мес.
	ОКО*СОСР + сло* нод + ен* нмд + ед* нд	5	3–7 мес.
Отклонение от логики онтогенеза («-1»)	око* соср + ен* нод + ен* нмд + ед* нд	8	8 мес.— 3 года

Коммуникативные действия взрослого, необходимые для формирования ОКО, включают действия взрослого по организации пространства общения, позволяющего слепому ребенку обнаруживать воздействия матери, источником которых служит ее лицо; применение комплексного воздействия, позволяющего слепому ребенку переживать воздействия матери как проявления доброжелательного внимания, адресованного ему; действия по поддержке ответных действий ребенка (Кудрина Т.П., 2016).

⁴ Зачеркивание здесь означает, что в поведении ребенка не регистрируются поведенческие феномены, относящиеся даже к первому шагу развития. Заглавные буквы в формуле означают полное освоение ребенком соответствующей формы общения (ответных и инициативных действий, разворачивание продолжительных диалогов) и этапа развития действий с предметами

К транслирующим действиям взрослого, создающим условия для формирования у ребенка сосредоточения на предмете, в соответствии с нашими гипотезами, должны относиться действия по размещению предметов в доступном ребенку пространстве и обеспечение результативности (физического контакта со своим телом и с игрушкой) случайных движений ребенка; применение комплексного предметного воздействия⁵.

Вторым шагом развития общения и действий с предметом становится появление ситуативно-личностной формы общения и познавательных действий с предметом (СЛО*ПОД). Становление СЛО подразумевает возникновение комплекса оживления и его превращение из экспрессивной реакции в инициативное коммуникативное действие. Показателем развитого СЛО являются частые, длительные и стойкие к помехам эмоциональные «диалоги», в которых ребенок и мать участвуют на равных, используя однозначно понятные друг другу сигналы и способы. Параллельно развиваются *познавательные действия ребенка* — оральные, мануальные, слуховые, зрительные (при наличии у ребенка остаточного зрения). Эмпирически обнаружен промежуточный этап, когда СЛО регистрируется, а ПОД находятся в стадии формирования (Табл.3).

Табл. 3 — Второй шаг онтогенеза ведущей деятельности

Шаг онтогенеза	Формула шага развития	Кол-во детей	Возраст детей
Второй шаг развития «2»	$\text{ОКО}^*\text{СОСР} + \text{СЛО}^*\text{под} + \text{епо}^*\text{пмо} + \text{едо}^*\text{по}$ (промежуточный шаг)	1	7 мес.
	$\text{ОКО}^*\text{СОСР} + \text{СЛО}^*\text{ПОД} + \text{епо}^*\text{пмо} + \text{едо}^*\text{по}$	6	7 мес. – 2 года
Отклонение от логики онтогенеза («-2»)	$\text{око}^*\text{соср} + \text{сло}^*\text{под} + \text{епо}^*\text{пмо} + \text{едо}^*\text{по}$	10	8 мес. – 3 года

Отклонение от логики онтогенеза на втором шаге развития – это отсутствие инициативных действий и невозможность развернуть «диалог». В этих случаях, используя комплексное повторное воздействие, можно вызвать лишь единичные ответные коммуникативные действия детей. Действия с предметами также характеризуются «примитивностью» и постепенной стереотипизацией.

К коммуникативным действиям взрослого, необходимым для формирования СЛО, помимо действий по организации пространства общения и применению комплексного воздействия, относятся умение заметить и поддержать любые проявления ребенка во взаимодействии — сначала как ответные, а затем как инициативные. Для разворачивания эпизодов СЛО в более или менее продолжительные диалоги, необходимы действия матери по наполнению диалога соответствующим содержанием и обеспечению синхронности и очередности в обмене коммуникативными действиями (Кудрина Т.П., 2016).

⁵ Конкретизация гипотез о содержании коммуникативных и транслирующих действий на каждом шаге развития, а также их эмпирическая проверка осуществлены в исследовании Т. П. Кудриной (2020).

Транслирующие действия взрослого на этом шаге (помимо описанных выше) должны обеспечивать побуждение ребенка к ПОД. К ним должны относиться предварение демонстрации предмета эпизодом СЛО, побуждение ребенка к схватыванию и удержанию предмета, побуждение ребенка к направленным действиям, обеспечение результативности поиска ребенком впечатлений; обеспечение длительности предъявления игрушки (звучания, вибрации и др.); эмоциональная поддержка познавательных действий ребенка.

Третьим шагом развития является становление ситуативно-познавательного общения и предметно-манипулятивных действий (СПО*ПМД). Игровые действия взрослого, включающие телесные воздействия, и/или последовательность совместных движений с игровым смыслом, сопровождающихся рифмованной ритмичной речью, и/или игры с переживаниями впечатлений от сенсорных свойств предмета способствуют проявлению у ребенка коммуникативных действий, выраженных улыбками, голосовыми проявлениями (вокализациями, вскриками, смехом, визгом), движениями, подчиненными логике игры. Совместные со взрослым движения, а также совместные переживания впечатлений позволяют слепому ребенку *объединять внимание на объекте* общего с взрослым удовольствия, которым последовательно становятся телесные ощущения, движения, сенсорный эффект предмета. Взрослый создает ситуации, в которых у слепого ребенка возникает интерес к сенсорным проявлениям предметов, к предметам с различными сенсорными свойствами *в рамках общения*, что подготавливает переход к ситуативно-деловому общению и предметной деятельности (Табл. 4).

При проблемах с прохождением третьего шага развития можно наблюдать развернутые эпизоды СЛО, но игр с совместными движениями не наблюдаются. Действия с предметами имеют вид простых повторных результативных действий.

Коммуникативные действия взрослого на этом шаге развития должны включать предложение ребенку эмоционально-насыщенных игр, направленных на получение взаимного удовольствия от двигательных и сенсорных впечатлений. Взрослый должен уметь совершать действия, вызывающие у ребенка удовольствие от проприоцептивно-кинестетических ощущений, совместных движений, сенсорных эффектов от предметов, а также делать доступными для восприятия ребенка собственные позитивные эмоции, игровые движения. Для разворачивания СПО в более или менее длительные эпизоды необходимы действия матери по вовлечению ребенка в игру, поддержке его эмоций и действий, а также действия по включению предмета в игру, использование его как повода для общения.

Транслирующие действия взрослого на этом этапе должны включать организацию пространства для развития у ребенка предметно-манипулятивных действий, наполнение его предметами, с соответствующими сенсорными и функциональными свойствами, расположение предметов на достижимом для ребенка расстоянии — для побуждения ребенка к направленному движению и захвату. Сюда также относятся действия по оказанию ребенку помощи разного объема при поиске ребенком предмета и в совершении действий с ним, а также их эмоциональная поддержка.

Табл. 4 — Третий шаг онтогенеза ведущей деятельности

Шаг онтогенеза	Формула шага развития	Кол-во детей	Возраст детей
Третий шаг развития «3»	$ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + spo*nmd + eoo*no$ (промежуточный шаг)	17	11 мес. – 3 года
	$ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + СПО*ПМД + eoo*no$ (промежуточный шаг)	3	8 мес. – 1 год 5 мес.
	$ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + СПО*ПМД + cdo*nd$	4	8 мес. – 3 года
Отклонение от логики онтогенеза («-3»)	$ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + eno*nmd + eoo*no$	3	1 год 4 мес. – 2 года

Четвертым шагом развития является становление ситуативно-деловой формы общения и предметных действий (СДО*ПД) (Табл. 5). Для понимания и усвоения смысловой стороны предметного действия от взрослого требуются: вовлечение ребенка в широкий круг бытовых ситуаций, накопление опыта совместных действий с предметами в режимных процессах, обеспечение ребенку возможности находиться в разных помещениях дома, обеспечение доступности и постоянной локации предметов и т.д. Основным условием осмысления ребенком звуков, которые он слышит во время выполнения взрослым бытовых действий, является совместное практическое действие, комментирования оказывается недостаточно. *Образец действия* должен раскрывать его идею, а не демонстрировать технику его исполнения, первоначально должно возникнуть понимание назначения предмета и сложиться образ действия. Постепенно взрослый уменьшает долю своей активности, регулируя движения ребенка и осуществляя контроль их выполнения. Освоение слепым ребенком предметных действий начинается с бытовых предметов в естественных для ребенка жизненных ситуациях (в режимных процессах), которые отличаются регулярностью и устоявшимся порядком манипуляций, а потому предсказуемы и понятны слепому ребенку без использования целенаправленного обследования.

Табл. 5 — Четвертый шаг онтогенеза ведущей деятельности

Шаг онтогенеза	Формула шага развития	Кол-во детей	Возраст детей
Четвертый шаг развития — «4»	$ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + СПО*ПМД + СДО*пд$ (промежуточный шаг)	1	1 год 8 мес.
	$ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + СПО*ПМД + СДО*ПД$	1	2 год 6 мес.

Коммуникативные действия взрослого на этом этапе должны пополняться действиями, направленными на привлечение внимания ребенка к содержательной стороне бытовых и режимных ситуаций, а также к культурному назначению предмета и действиям взрослого с ним (обозначение смыслового контекста действия с предметом и

раскрытие его смысла, а также показ образца действия доступными восприятию ребенка способами). Поддержка предметных действий ребенка предполагает дозированную помощь, положительную оценку действий ребенка, обозначение в речи различных аспектов действия ребенка.

Транслирующие действия взрослого на этом этапе включают выделение взрослым «зон жизнедеятельности» ребенка и наполнение их содержательно отвечающими игрушками и бытовыми предметами; расширение практического опыта ребенка в бытовых ситуациях; предъявление образца предметного действия в виде последовательности отдельных операций; реализация предметного действия в виде совместного, совместно-разделенного, сопряженного действия.

Эмпирические данные показали правомерность предположений о последовательности освоения форм общения и действий с предметами: в выборке не обнаружено ни одного случая, когда действия с предметами обретали культурную форму вне развития общения; обнаружены случаи, для которых составлены формулы, отражающие «промежуточные» этапы онтогенеза. Расширение репертуара действий с предметом вне соответствующего уровня развития общения, в частности, появление предметно-манипулятивных действий вне развития ситуативно-личностной формы общения, не только не является показателем психического развития, но и свидетельствует о возникновении отклонения от логики психического онтогенеза. При трудностях развития общения на любом шаге онтогенеза развитие действий с предметами не продвигается дальше этапа простых повторных результативных действий, состав которых характеризуется скудностью, а характер примитивностью. Обнаружение случаев, в которых развитие слепых детей соответствует логике онтогенеза, подтверждает, что при определенных условиях слепота не является непреодолимым препятствием для реализации закономерностей нормального онтогенеза, а слепой ребенок — это не всегда ребенок с отклонением в развитии.

Формулирование теоретических оснований исследования психического развития слепых детей, осуществляемое в рамках культурно-исторического подхода к развитию психики человека, предполагает опору на следующие базовые положения культурно-исторической теории:

- развитие психики человека происходит в ходе присвоения им культурного опыта, выработанного человечеством, его источником является социальная среда;
- психическое развитие представляет собой закономерный ряд качественных трансформаций — «психологических возрастов», в каждом из которых ребенок формирует новый тип строения личности, новую систему связей с миром и новую иерархию деятельностей, в рамках которых возникают новообразования познавательной и личностной сфер;
- важнейшие задачи развития решаются в ведущей деятельности возраста, условия для овладения ею, а также другие условия для развития создаются взрослыми в рамках спонтанных и специально организованных практик воспитания и образования;

– основным механизмом дизонтогенеза является «социальный вывих», когда аномальный ребенок не может присваивать культурный опыт во взаимодействии с взрослым тем способом, к которому приспособлена человеческая культура;

– предотвращение формирования вторичных нарушений возможно за счет конструирования особых обходных путей, «приноровленных» к ограничениям ребенка, которые открывают для него возможность вхождения в культуру; обходные пути актуальны в узловые моменты развития, когда натуральная функция обретает культурную форму.

Применение этих положений к исследованиям раннего развития слепого ребенка позволяют сформулировать следующие утверждения. В *младенческом и раннем возрасте* важнейшие задачи развития решаются, в первую очередь, в ходе последовательного освоения коммуникативной и предметной деятельности, которое осуществляется в четыре шага («базовая формула развития»). Необходимыми условиями становления общения и предметной деятельности является реализация взрослым соответствующих каждому шагу развития коммуникативных и транслирующих действий.

Основным механизмом дизонтогенеза *при слепоте* является «социальный вывих», когда слепой ребенок не может овладевать культурно-психологическими орудиями и развивать основанные на этих орудиях высшие психические функции из-за несоответствия традиционных способов трансляции культурного опыта его возможностям; вторичные нарушения — это задержки и отклонения в культурном плане его развития.

В *младенческом возрасте* этот механизм реализуется как сбой становления непосредственно-эмоционального общения слепого ребенка — первой социально мотивированной и самостоятельной деятельности ребенка, в которой его активность обретает культурную форму и происходят первые шаги личностного развития. Слепота создает значительные препятствия для обнаружения ребенком матери, для восприятия ее коммуникативных действий, адресованных ему, и для овладения выработанными в человеческой культуре средствами общения.

В *раннем возрасте* трудности становления общения становятся препятствием для овладения предметной деятельностью, в рамках которой ребенок приобщается к культуре в ее конкретно-исторической форме — овладевает культурными способами удовлетворения физиологических потребностей, передвижения и размещения своего тела в пространстве, использования предметов быта и выполнения простых трудовых действий. Вне общения с взрослым и интереса к его действиям ребенок не может присваивать смыслы предметных действий и овладевать их операционально-технической стороной.

«Социальный вывих» может быть «вправлен» или предотвращен, если практики передачи культурного опыта будут реализовываться с учетом возможностей и ограничений, задаваемых слепотой. В *младенческом и раннем возрасте* в качестве обходных путей развития выступают коммуникативные и транслирующие действия взрослого, которые создают для слепого ребенка условия для актуализации потребности

в общении и совместной деятельности с взрослым, а также позволяют ему перенимать у взрослого смыслы и способы действий с предметами.

Из этих рассуждений вытекают следующие **позиции, значимые для культурно-исторической тифлопсихологии слепого ребенка раннего возраста:**

- развитие слепого ребенка может и должно протекать в соответствии с логикой психического онтогенеза; применительно к младенческому и раннему возрасту это означает, что овладение ведущей деятельностью этих возрастов (общением и предметной деятельностью) может и должно пройти четыре шага, описываемых «базовой формулой развития»;
- оценка психического развития слепого ребенка должна основываться на сопоставлении его достижений с логикой онтогенеза, а не с нормативами развития типично развивающегося ребенка;
- целью ранней помощи слепому ребенку является обеспечение психолого-педагогических условий, в которых его психического развитие осуществлялось бы в логике психического онтогенеза;
- целью исследования раннего онтогенеза при слепоте является выявление условий, при которых развитие слепого ребенка будет соответствовать логике психического онтогенеза, в том числе психолого-педагогических.

Ближайшими перспективами развития культурно-исторической тифлопсихологии, в частности, исследования раннего онтогенеза при нарушениях зрения, являются:

- конструирование системы коммуникативных и транслирующих умений взрослого, являющихся условиями для последовательного овладения слепым ребенком всеми формами общения, а также предметной деятельностью;
- разработка типологии психического развития слепых детей, основанной на квалификации освоенного плана культурного развития (или структуры вторичных нарушений), а не на характеристиках первичного дефекта; основанием для такой типологии может стать применение «индивидуальной формулы развития» как инструмента оценки развития слепого ребенка;
- разработка и апробация стандартизированной методики оценки психического развития слепых детей на основе «индивидуальной формулы развития»;
- эмпирическая проверка обозначенных логики развития ведущей деятельности путем проведения экспериментальной реконструкции психического онтогенеза слепых детей и детей с другими нарушениями зрения;
- проектирование содержания и методов дифференцированной психолого-педагогической помощи слепым детям младенческого и раннего возраста, направленной на обеспечение условий их психического развития в логике онтогенеза;
- эмпирическая проверка гипотезы об овладении ситуативно-познавательной формой общения как обязательном условии перехода к ситуативно-деловому общению и предметной деятельности у других категорий детей;

– расширение исследуемого контингента детей с нарушениями зрения — исследование закономерностей возрастного развития у слабовидящих детей, а также детей с функциональными нарушениями зрения;

– реконструирование логики психического онтогенеза детей с нарушениями зрения 3 лет и старше, изучение и описание становления игровой деятельности как ведущей деятельности дошкольного возраста, а также учебной деятельности как ведущей деятельности школьного возраста.

Практической задачей является разработка и апробация такой системы психолого-педагогической работы, которая предполагает целенаправленное формирование ведущей деятельности в соответствии с логикой онтогенеза, путем обучения родителей слепых детей коммуникативным и транслирующим действиям и постепенного введения этих действий в ежедневную практику взаимодействия и ухода за детьми. Конкретное содержание педагогической работы (выбор и порядок коммуникативных и транслирующих действий для освоения) при этом определяется уровнем актуального развития ребенка и зоной его ближайшего развития, определенными по шкале онтогенеза типично развивающегося ребенка (Разенкова Ю. А., 2017). «Индивидуальная формула развития», описывая актуальный уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития, является инструментом, обеспечивающим планирование психолого-педагогической работы.

В заключение работы формулируются следующие **выводы**:

1. Существующие представления о закономерностях психического развития слепых детей младенческого и раннего возраста разработаны в разных методологических и теоретических подходах; для их использования в прикладных целях необходимо их обобщение и осмысление с опорой на четкие теоретические позиции, а также подтверждение современными эмпирическими данными.
2. Психология раннего развития слепого ребенка может быть выстроена на теоретическом и методологическом фундаменте культурно-исторической теории развития психики человека. С позиции культурно-исторической тифлопсихологии, изучение психического онтогенеза слепого ребенка первых лет жизни подразумевает исследование феноменологии социальной ситуации развития, закономерностей освоения ведущей деятельности и становления возрастных психологических новообразований на каждом возрастном этапе; фокусом исследования становится выделение тех критических точек, в которых натуральное развитие приобретает культурную форму и возникает риск отклонения от логики онтогенеза.
3. Выявление и описание условий, обеспечивающих прохождение слепым ребенком критических точек в психическом развитии, необходимо для конструирования «обходных путей», позволяющих слепому ребенку первых лет жизни развиваться в соответствии с логикой психического онтогенеза.
4. Развитие общения в культурно-исторической тифлопсихологии описывается как последовательное овладение формами общения, в каждой из которых

актуализируется специфическая потребность ребенка, формируются новые мотивы и осваиваются новые коммуникативные средства. Овладение каждой новой формой общения при этом представляет собой последовательное формирование у ребенка ответных коммуникативных действий, затем инициативных, затем способности поддерживать продолжительный устойчивый к помехам содержательный диалог.

5. В развитии общения слепого ребенка выделен особый этап — ситуативно-познавательная форма общения, переходная между ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами, которая может наблюдаться во взаимодействии слепого ребенка с взрослым с 8 месяцев жизни и занимать ведущее положение в течение года и более. Общение в ситуативно-познавательной форме удовлетворяет потребность ребенка в новых впечатлениях, источником которых становятся предлагаемые взрослым позитивно эмоционально заряженные совместные движения с игровым смыслом и «сенсорные эффекты» предметов. Ведущим мотивом общения в данной форме является взрослый как организатор новых привлекательных впечатлений и игровой партнер; средствами общения являются направленные движения с игровым смыслом, а также эмоциональные экспрессии.
6. Значение ситуативно-познавательной формы общения в онтогенезе заключается в том, что именно в ней формируется объединенное внимание — сначала на совместном движении, а затем на сенсорном свойстве предмета; предмет становится поводом для общения с взрослым; ситуативно-познавательная форма общения является обязательным условием перехода к ситуативно-деловому общению и предметной деятельности.
7. Развитие действий с предметами в рамках развития предметной деятельности в культурно-исторической тифлопсихологии описывается как несколько стадий, на которых ребенок обучается:
 - на этапе сосредоточения — обнаруживать воздействие предмета в поле восприятия;
 - на этапе познавательных действий — обнаруживать предмет и обследовать его;
 - на этапе предметно-манипулятивных действий — манипулировать предметом с учетом его физических свойств, извлекать сенсорный эффект;
 - на этапе предметных действий — использовать предмет по его назначению в соответствии с культурным образцом.
8. Развитие предметной деятельности подразумевает не только усложнение действий с предметами, но и развитие ее мотивационно-смысловой стороны, условием для которого является последовательное освоение форм общения: условием для развития сосредоточения на предмете является освоение ориентировочного компонента общения; условием для развития познавательных действий является освоение ситуативно-личностного общения; условием для развития предметно-манипулятивных действий ребенка является освоение ситуативно-познавательного

общения; условием для развития предметных действий является освоение ситуативно-делового общения.

9. Ход развития ведущей деятельности слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте может быть описан как системный процесс, в котором каждый минимальный шаг в освоении общения является условием для продвижения в освоении предметной деятельности; схематически логика развития ведущей деятельности может быть описана базовой формулой развития:
 - 1 шаг — «ориентировочный компонент общения» и «сосредоточение на воздействие предмета»;
 - 2 шаг — «ситуативно-личностная форма общения» и «познавательные действия»;
 - 3 шаг — «ситуативно-познавательная форма общения» и «предметно-манипулятивные действия»;
 - 4 шаг — «ситуативно-деловая форма общения» и «предметные действия»;
 в схематичном виде: «ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + СПО*ПМД + СДО*ПД».
10. Последовательное освоение ребенком форм общения обеспечивает взрослый — посредством реализации соответствующих каждой форме коммуникативных действий; последовательное овладение мотивационно-смысловой стороной предметной деятельности и новыми действиями с предметами обеспечивается реализацией взрослым соответствующих транслирующих действий, непосредственно направленных на передачу ребенку смыслов и культурных способов действий с предметами.
11. Слепой ребенок в младенческом и раннем возрасте может развиваться в соответствии с логикой психического онтогенеза; одной из важнейших задач исследования раннего онтогенеза при слепоте является выявление условий, при которых развитие слепого ребенка соответствует логике психического онтогенеза и при которых отклоняется от нее.
12. Развитие у слепого ребенка действий с предметом, не включенное в общение со взрослым, приобретает особые черты:
 - вне развития ориентировочного компонента общения появление сосредоточения на прикосновение звучащей игрушки задерживается, появление сосредоточения на звук предмета значительно задерживается;
 - вне развития ситуативно-личностного общения значительно задерживается формирование направленного движения руки к предмету, развиваются только познавательные действия с контактным предметом, оральные познавательные действия остаются ведущими до конца раннего возраста;
 - вне развития ситуативно-познавательного общения предметно-манипулятивные действия сводятся к простым повторным результативным действиям, не происходит развития соотносимых и функциональных действий, не развивается интерес к новым предметам и их поиск; действия с освоенными предметами стереотипизируются.

13. Появление в репертуаре слепого ребенка предметно-манипулятивных действий вне освоения ситуативно-личностной и ситуативно-познавательной форм общения не является показателем благополучия в психическом развитии, а, напротив, свидетельствует о возникновении отклонения от логики психического онтогенеза.
14. «Индивидуальная формула развития», построенная для конкретного ребенка на основе сопоставления его достижений с базовой формулой развития, является инструментом, позволяющим зафиксировать и качественно описать соответствие индивидуального развития логике онтогенеза и/или характер отклонения от нее; «индивидуальная формула развития» является надежным основанием для оценки психического развития ребенка, поскольку позволяет зафиксировать пройденный путь, определить актуальный уровень с его качественными особенностями и зону ближайшего развития; в рамках психолого-педагогической работы со слепым ребенком, нацеленной на обеспечение условий его психического развития в логике онтогенеза, «индивидуальная формула развития», задает ближайшие и отдаленные задачи работы.
15. Психическое развитие слепых детей первых трех лет жизни характеризуется высокой индивидуальной вариативностью: одинаковые индивидуальные формулы развития могут быть составлены для детей, различающихся по возрасту более чем на два года, и, наоборот, дети одного возраста могут демонстрировать поведение, соответствующее разным этапам развития общения и действий с предметами и, соответственно, описываемое разными индивидуальными формулами развития.
16. Культурно-исторический подход к изучению психического развития слепых детей, включающий теоретически реконструированную и эмпирически подтвержденную логику развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте, является основой для экспериментальной реконструкции — формирующего эксперимента, направленного на определение психолого-педагогических условий развития слепого ребенка в соответствии с логикой психического онтогенеза.
17. Культурно-исторический подход к изучению психического развития слепых детей, включающий описание логики развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте, является методологической основой для разработки диагностического инструментария, типологии психического развития слепых детей и технологий ранней психолого-педагогической помощи слепому ребенку и его семье.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

***Научные статьи в ведущих рецензируемых журналах,
рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ***

1. Айвазян, Е.Б. Механизмы формирования и возможности предупреждения отклонений в развитии слепого ребенка младенческого возраста в перспективе культурно-исторического подхода / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина // Дефектология. — 2019. — № 4. — С. 3–13. (0,7 п.л.) — Доля участия автора 0,3 п.л. (50%)
2. Айвазян, Е.Б. Особенности общения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна и его матери в зависимости от некоторых социально-демографических и психологических факторов / Е.Б. Айвазян, Г.Ю. Одинокова, Ю.А. Разенкова // Дефектология. — 2017. — №5. — С. 29–35. (0,4 п.л.) — Доля участия автора 0,1 п.л. (33%)
3. Айвазян, Е.Б. Особенности поведения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна во взаимодействии с матерью: феномен отказов от общения / Е.Б. Айвазян, Г.Ю. Одинокова // Дефектология. — 2016. — № 6. — С.65–70. (0,4 п.л.) — Доля участия автора 0,2 п.л. (50%)
4. Айвазян, Е.Б. Пропущенный этап в раннем развитии слепого ребенка как источник трудностей становления его предметной деятельности / Е.Б. Айвазян // Дефектология. — 2019. — № 5. — С. 11–20. (0,6 п.л.)
5. Айвазян, Е.Б. Развитие действий с предметами у слепых детей первых лет жизни / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина // Дефектология. — 2019. — № 3. — С. 41–49. (0,6 п.л.) — Доля участия автора 0,3 п.л. (50%)
6. Айвазян, Е.Б. Семья ребенка с ОВЗ в ситуации вынужденной самоизоляции: анализ материалов опроса / Е. Б. Айвазян, А.В. Павлова, Ю.А.Разенкова // Дефектология. — 2020. — № 6. — С. 3–13. (0,7 п.л.) — Доля участия автора 0,2 п.л. (33%)
7. Айвазян, Е.Б. Социальный портрет детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости, проживающих в детских домах / Е.Б. Айвазян, С.И. Груничева // Дефектология. — 2017. — №4. — С. 10–20. (0,7 п.л.) — Доля участия автора 0,3 п.л. (50%).
8. Варианты внутренней материнской позиции у матерей детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста / Ю.А. Разенкова, **Е.Б. Айвазян**, С.Е. Иневаткина, Г.Ю. Одинокова // Дефектология — 2011. — № 1. — С. 45–55. (0,7 п.л.). — Доля участия автора 0,2 п.л. (25%)
9. Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья : методический инструментарий [Электронный ресурс] / **Е.Б. Айвазян**, Т.П. Кудрина, Г.Ю. Одинокова, Е.В. Орлова, Ю.А. Разенкова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 32. — С. 17–33. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32> (1 п.л.). — Доля участия автора 0,2 п.л. (20%)
10. Кудрина, Т.П. Письма матери слепого ребенка педагогу как ресурс психолого-педагогической работы с семьей [Электронный ресурс] / Т.П. Кудрина, **Е.Б. Айвазян** // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 35. — С. 82–97. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35> (1 п.л.). — Доля участия автора 0,5 п.л. (50%)

11. Разенкова, Ю.А. Варианты развития общения у детей первых лет жизни с различными ограничениями здоровья [Электронный ресурс] / Ю.А. Разенкова, **Е.Б. Айвазян** // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 32. — С. 34–48. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32> (0,9 п.л.). — Доля участия автора 0,5 п.л. (50%)

Публикации в изданиях, входящих в международные базы цитирования Scopus / Web of Science

12. Kudrina, T.P. Animation Complex in Premature Infants Who Are Blind / T.P. Kudrina, **Е.Б. Ayvazyan**, Y.A. Razenkova // Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars 2022 / Eds. A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov. — Cham, Switzerland: Springer, 2022. — pp. 455–463 (0,6 п.л.). — Доля участия автора 0,2 п.л. (33%).
13. Razenkova, Yu.A., Maternal Communicative Behavior as a Factor in the Development of Communication in Children with Down Syndrome / Yu.A. Razenkova, G.Yu. Odinkova, **Е.Б. Ayvazyan** // Psychology in Russia: State of the Art. — 2018. — Vol. 11 (3). — pp. 111–127. (1 п.л.). — Доля участия автора 0,3 п.л. (33%)

Свидетельства на регистрацию базы данных

1. Выбор варианта стартового образовательного маршрута для поступающих в школу детей с ограниченными возможностями здоровья (Версия 1) / авторы Кукушкина О.И., Бабкина Н.В., Коробейников И.А., Костин И.А., Баенская Е.Р., Шматко Н.Д., Николаева Т.В., Сатаева А.И., Китик Е.Е., Бодренкова Л.Г., **Айвазян Е.Б.**, Кудрина Т.П., Маркович М.М. — № 2019622031; внесена в Реестр баз данных 29.10.2019 (Авторский вклад 7%).
2. Особенности развития ребенка второго года жизни / авторы Разенкова Ю.А., **Айвазян Е.Б.** — № 2018620141; внесена в Реестр баз данных 22.01.2018 (Авторский вклад 50%).
3. Типологические варианты психического развития детей при сходстве возрастных и нозологических характеристик. Версия 1.0 / авторы Бабкина Н.В., Коробейников И.А., Баенская Е.Р., **Айвазян Е.Б.**, Кудрина Т.П., Бодренкова Л.Г., Шматко Н.Д., Николаева Т.В., Сатаева А.И., Абкович А.Я., Кочетова Е.А. — № 2019622144; внесена в Реестр баз данных 21.11.2019 (Авторский вклад 9%).

Монографии, учебные и методические пособия

1. Айвазян, Е.Б. Мать слепого ребенка: внутренняя материнская позиция и взаимодействие с ребенком : Монография / Е.Б. Айвазян, А.В. Павлова. — М. : Полиграф Сервис, 2018. — 70 с. (4,4 п.л.) — Доля участия автора 2,2 п.л. (50%)
2. Айвазян, Е.Б. Развитие общения и предметной деятельности у слепых детей первых трех лет жизни : Монография / Е.Б. Айвазян. — М. : Полиграф Сервис, 2020. — 234 с. (14,6 п.л.)
3. Кудрина, Т.П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца : методическое пособие / Т.П. Кудрина, **Е.Б. Айвазян**. — М. : Полиграф сервис, 2018. — 71 с. (4,4 п.л.). — Доля участия автора 2,2 п.л. (50%)

4. Айвазян, Е.Б. Основы ранней комплексной помощи семьям слепых детей. Часть I. Исследования коммуникативного развития слепых детей первых лет жизни в зарубежной психологии: электронное учебное пособие [Электронный ресурс] / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина. — М.: ФГБНУ «ИКП РАО». — 2021. — 65 с. (4 п.л.). — Доля участия автора 2 п.л. (50%)
5. Айвазян, Е.Б. Социально-психологические аспекты медико-генетического консультирования / Е.Б. Айвазян, А.Е. Киртоки, Н.Ф. Ригина // Современное медико-генетическое консультирование / под ред. Е.К. Гинтера, С.И. Козловой. — М.: Авторская Академия, 2016. — С.250–296. (2,9 п.л.). — Доля участия автора 1 п.л. (33%)
6. Айвазян, Е.Б. Слепые дети // **Е.Б. Айвазян**, Л.Г. Бодренкова, Т.П. Кудрина / Выбор варианта стартового образовательного маршрута для поступающих в школу детей с ОВЗ : методическое пособие / под ред. И.А.Костина / Е.Б.Айвазян, Н.В. Бабкина, Е.Р. Баенская, Л.Г. Бодренкова, И.А. Коробейников, И.А. Костин, Т.П. Кудрина и др. — М. : Полиграф сервис, 2019. — С. 151–222. (4,5 п.л.) — Доля участия автора 1,5 п.л (33%)

Статьи в журналах и сборниках

1. Айвазян, Е.Б. Варианты коммуникативного поведения слепых младенцев как показатели развития общения / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, Ю.А. Разенкова // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида [Электронный ресурс] : материалы V Междунар. науч. конф., Минск, 23–24 окт. 2020 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И.А. Фурманов (отв. ред.) (и др.). — Минск : БГУ, 2020. — С. 7–11. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). (0,3 п.л.) — Доля участия автора (0,1 п.л.) 33 %.
2. Айвазян, Е.Б. Влияние слепоты на психическое развитие ребенка в младенческом возрасте в перспективе культурно-исторического подхода / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина // Философия и социальные науки в современном мире : материалы междунар. науч. конф. к 30-летию фак. философии и соц. наук Белорус. гос. ун-та, Минск, 26–27 сент. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В.Ф. Гигин (пред.) (и др.). — Минск : БГУ, 2019. — С. 448–452. (0,3 п.л.) — Доля участия автора 0,15 п.л. (50%)
3. Айвазян, Е.Б. Выбор образовательного маршрута для слепого ребенка: проблемы и пути решения / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, А.В. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития — 2021. — № 1. — С. 49–60. (0,75 п. л.) — Доля участия автора 0,25 п.л. (33 %)
4. Айвазян, Е.Б. Выявление нарушений зрения у детей как направление психолого-педагогической работы в системе ранней помощи / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина // Интеграция науки и образования в XXI веке : психология, педагогика, дефектология [Электронный ресурс] : сборник науч. трудов по материалам IV Междунар. научно-практич. конф., Саранск, 20 марта 2021 г. / Саранск : МГПУ им. М.Е. Евсевьева, 2021 — С. 218–222. Режим доступа: https://9060eecb-7064-40ac-8dff-97c5e3d55240.filesusr.com/ugd/38c2df_84df1f4455884f7b9fe5dd0ba0d5e09e.pdf — (0,3 п.л) Доля участия автора (0,15 п.л.) 50%.
5. Айвазян, Е.Б. Изучение особенностей коммуникативного поведения слепых недоношенных детей раннего возраста / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, А.В. Павлова //

- Актуальные вопросы изучения, обучения, воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями : сборник научных трудов. — М. : ИКП РАО, 2021. — С. 14–18 (0,3 п.л.) — Доля участия автора 0,1 п.л. (33%)
6. Айвазян, Е.Б. Коммуникативные умения воспитателей дома ребенка как условие полноценной реализации потенциала развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / Е.Б. Айвазян, А.В. Серкина // Эволюция слепоглухоты и что из этого следует : сборник материалов Четвертой Международной научно-практической конференции (3–4 апреля 2018 г.); сост. Н.А. Меликсетян. — М.: ИНФРА-М, 2018. — С. 4с43 (0,1 п.л.) — Доля участия автора 0,05 п.л. (50%)
 7. Айвазян, Е.Б. «Любовь по правилам и без», или Особые ли матери у особых детей?! / Е.Б. Айвазян, Г. Ю. Одиноква, А.В. Павлова // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 9. — С. 51–63 (0,8 п.л.). — Доля участия автора 0,3 п.л. (33%)
 8. Айвазян, Е.Б. Оценка образовательного потенциала слепого ребенка как ориентир для выбора варианта АООП НОО (Часть 1) / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, А.В. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития — 2021. — № 4. — С. 11–20. (0,6 п. л.) — Доля участия автора 0,2 п.л. (33 %)
 9. Айвазян, Е. Б. Оценка образовательного потенциала слепого ребенка как ориентир для выбора варианта АООП НОО (часть 2) / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина, А. В. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития — 2021. — № 7. — С. 19–28 (0,6 п. л.) — Доля участия автора 0,2 п.л. (33 %)
 10. Айвазян, Е.Б. Проблемы особой семьи / Е.Б. Айвазян, А.В. Павлова, Г.Ю. Одиноква // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2008. — №2. — С.61–67 (0,4 п.л.). — Доля участия автора 0,1 п.л. (33%)
 11. Айвазян, Е.Б. Проблемы особой семьи (Продолжение) / Е.Б. Айвазян, А.В. Павлова, Г.Ю. Одиноква // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2008. — №3. — С.72–80 (0,6 п.л.). — Доля участия автора 0,2 п.л. (33%)
 12. Разенкова, Ю.А. Служба ранней помощи детям с множественными ограничениями здоровья в образовательной системе / Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова, **Е.Б. Айвазян**, Т.П. Кудрина, Г.Ю. Одиноква // Проблемы слепоглухих : опыт, задачи, перспективы : материалы международной научно-практической конференции, 15–16 апреля 2015 года. — М. : ЭКСМО, 2015. — С.84–86. (0,2 п.л.). — Доля участия автора 0,04 п.л. (20%)
 13. Разенкова, Ю.А. Формирование специальных коммуникативных умений у матерей детей первых лет жизни с ОВЗ [Электронный ресурс] / Ю.А. Разенкова, **Е.Б. Айвазян**, Т.П. Кудрина, Г.Ю. Одиноква // Научная школа П.Я. Гальперина : история, современное состояние, перспективы развития; тезисы Международной научно-практической конференции, посвященной 115-летию со дня рождения П.Я. Гальперина (Москва, 2–3 октября 2017); под ред. О.А. Карабановой, Г.В. Бурменской, Е.И. Захаровой. — М. : МГУ, 2017. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). — С. 221–230. (0,6 п.л.). — Доля участия автора 0,2 п.л. (25%)