

Борисова Елена Борисовна,
старший преподаватель кафедры тифлопедагогики ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Российская Федерация
eb.borisova@mpgu.su



Птушкина Василисса Евгеньевна,
студент ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Российская Федерация
ptushkinavasilissa@yandex.ru

Невербальные средства общения слабовидящих младших школьников: от диагностики к коррекции

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена дефицитом методик диагностики и коррекции невербальных средств общения у слабовидящих младших школьников, поскольку традиционные упражнения и задания недостаточно эффективны для данной категории детей. Цель статьи – представить результаты диагностики невербальной коммуникации у слабовидящих младших школьников и на их основе разработать алгоритм и принципы коррекционной работы с использованием игровых заданий. Выделены три уровня сформированности невербальных средств общения, описаны проблемные зоны, сформулированы принципы коррекции, и предложен алгоритм работы психолога.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения, невербальные средства общения, карта наблюдения, методические рекомендации, игровые задания.

Раздел: 5.3. Психология.

Введение

Развитие коммуникативных навыков у школьников в процессе социального взаимодействия является одним из приоритетных направлений на этапе начального уровня образования. В предыдущем исследовании Е. Б. Борисовой было показано, что структура коммуникативных навыков включает три взаимосвязанных компонента: адекватную самооценку собственных коммуникативных возможностей, стратегическое планирование взаимодействия с окружающими, а также владение соответствующими средствами коммуникации и их уместное применение [1]. Именно от сформированности у детей понимания многообразия форм взаимодействия и умения их применять на практике зависит качество общения со сверстниками и взрослыми.

Среди средств общения можно выделить вербальную и невербальную коммуникацию. Как отмечает в своей работе В. З. Денискина, учеными было установлено, что общение хоть и осуществляется с помощью речевых и неречевых средств, однако при переводе в процентное соотношение данного процесса только 35–38% приходится на звуковую сторону межличностного взаимодействия, а 55–65% приходится на использование невербальных средств (мимика, поза, жесты). Следовательно, именно невербальная сторона общения несет наибольшую информационную нагрузку в процессе

межличностного взаимодействия [2]. При нормальном зрении овладение этими средствами происходит спонтанно – через зрительное подражание. Однако у детей с нарушениями зрения данный механизм формируется с затруднениями, что закономерно приводит к своеобразию, проявляющемуся в искажении восприятия эмоций собеседника и недостаточном владении экспрессивно-мимическими средствами для передачи собственного состояния.

В своем исследовании Л. Б. Абдуллина и соавторы отмечают, что у данной категории детей наблюдается задержка в освоении предметно-действенных средств коммуникации, это выражается в использовании неестественных поз, несоответствующей ситуации мимике, в неправильном и неточном воспроизведении жестов, в нечетком понимании связи между невербальными средствами и контекстом общения [3].

Стоит сделать акцент на том, что при нарушениях зрения выразительные движения (мимика, жесты, пантомимика) ослаблены и маловыразительны. В. З. Денискина указывает на то, что даже безусловно-рефлекторные эмоциональные проявления (кроме реакции на страх) становятся смазанными и неточными, что приводит к амимии [4].

Т. И. Синица и А. А. Канавал в своей работе подчеркивают, что у слабовидящих из-за ограниченного доступа к визуальным образам снижается уверенность в выполнении задач, требующих эмоциональной децентрации (способность «встать на место другого» и понять его чувства), появляется избегание активной социальной роли и демонстрация застенчивости в общении [5]. Наличие замкнутости и избегание контактов подтверждает в своей статье и А. В. Шматова. При неизбежности общения слабовидящие уходят в себя, занимая пассивную позицию, и ожидают помощи от нормально видящих, не пытаясь бороться с препятствиями самостоятельно [6].

В работе Ж. П. Оливейры и С. Л. Маркес, показано, что невербальная коммуникация детей с нарушением зрения приобретает качественно иные формы: они редко используют изолированные жесты, но активно применяют тактильно-кинестетические акты, направленные на обследование предметов, привлечение внимания и регуляцию взаимодействия, где жест замещает нарушение зрения [7].

Формирование поструральных навыков у лиц с нарушениями зрения требует опоры на тактильный и вербальный каналы обратной связи. Этот принцип применим и к развитию невербальной коммуникации: тактильное моделирование и вербальное комментирование экспрессивных значений поз становятся инструментами обучения социальной выразительности. Опора на выводы С. Суверен-Эрдоган позволяет утверждать, что целенаправленное формирование телесного словаря эмоций закладывает фундамент для невербальной коммуникации в социуме [8].

В исследовании Н. Б. Альборовой, М. Т. Ногеровой и Л. М. Таукеновой о влиянии инклюзивной среды на развитие коммуникативных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья подчеркивается взаимовыгодный характер взаимодействия между детьми с различными нарушениями и их нормотипичными сверстниками. Инклюзивное образование не только улучшает социализацию и коммуникативные навыки детей с ОВЗ, но и оказывает положительное влияние на нормативно развивающихся сверстников, способствуя их сплочению и успешной социальной адаптации. Данное положение имеет особую значимость для слабовидящих детей, однако, как подчеркивают авторы, реализация этого потенциала требует целенаправленного психолого-педагогического сопровождения [9].

В своей работе исследователи из индийского университета М. Гхош, С. Бисвас и М. Кумари напрямую подводят к критической важности аспекта формирования невербальных средств коммуникации у слабовидящих школьников. У детей с нарушениями зрения отсутствует возможность естественного научения невербальным средствам

общения (жестам, мимике, позам, взгляду) через зрительное подражание. В соответствии с предлагаемой авторами логикой развитие этих навыков должно быть не факультативным, а системным компонентом образования [10].

Игровая деятельность является наиболее эффективным средством развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста, поскольку игра представляет собой доступную и естественную для них форму социального взаимодействия. Согласно В. А. Мурзиной, проигрывание разнообразных ситуаций и сценариев способствует совершенствованию коммуникативных навыков у младших школьников [11]. Игровая деятельность, сохраняющая свою значимость на протяжении всего младшего школьного возраста, обеспечивает естественный контекст для освоения жестов, мимики и поз. Однако применительно к слабовидящим младшим школьникам данное положение требует существенной конкретизации, поскольку стандартные игровые упражнения, построенные на зрительном копировании мимических и жестовых паттернов, оказываются для них малодоступными. В связи с этим возникает необходимость адаптации игровых заданий и упражнений.

В тифлопсихологии накоплено достаточно данных о трудностях распознавания эмоций слабовидящими детьми, об особенностях их мимической выразительности. Однако большинство исследований сосредоточено либо на диагностике отдельных компонентов невербального общения (чаще всего распознавания эмоций по статичным изображениям), либо на общих вопросах социально-эмоционального развития. Исследования, посвященные диагностике у слабовидящих младших школьников способности самому передавать эмоции через мимику, позу и жесты, способности использовать невербальные средства в диалоге, инициировать контакт, практически отсутствуют. Также наблюдается дефицит исследований, посвященных методическим принципам проведения и адаптации игровых методик по коррекции невербальных средств общения у слабовидящих детей. Таким образом, в настоящее время сохраняется неразрешенное противоречие между потребностью слабовидящих детей младшего школьного возраста в освоении эффективных невербальных средств общения и отсутствием научно обоснованных методов их диагностики и коррекции.

В связи с этим мы определили целью данной статьи: на основе диагностики уровня владения средствами невербальной коммуникации у слабовидящих младших школьников выявить типичные проблемные зоны, определить методические задачи и принципы коррекции, а также представить алгоритм действий психолога в ходе коррекционно-развивающей работы с использованием игровых заданий.

Методология и результаты исследования

Исследование проводилось в 2025/2026 учебном году. Базой исследования по выявлению уровня сформированности средств невербальной коммуникации у слабовидящих детей младшего школьного возраста являлось государственное казенное общеобразовательное учреждение города Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 2».

В качестве участников исследования было выбрано 30 слабовидящих детей в возрасте от 7 до 12 лет, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 4.2). Из 30 детей в исследовании приняли участие 13 девочек и 17 мальчиков. Критерий включения: все дети по остроте зрения относились к подкатегории «слабовидящие». К критериям исключения относились: дети с сочетанными нарушениями (нарушение опорно-двигательного аппарата, расстройство аутистического спектра, наличие интеллектуальных нарушений).

Для решения поставленных задач исследования применялись следующие методы: включенное наблюдение за поведенческими проявлениями детей в процессе участия в игровых заданиях; анализ и оценка результатов наблюдения с помощью трехбалльной шкалы порядкового типа; метод типологического анализа в рамках критериально-ориентированного подхода, что позволило выделить три уровня сформированности средств невербальной коммуникации у детей; качественный анализ результатов с применением феноменологического описания.

Специфика настоящего исследования заключалась в том, что диагностика проводилась методом наблюдения за поведением слабовидящих младших школьников в процессе выполнения игровых заданий, требующих использования невербальных средств общения. Было подобрано пять игр из сборника автора Г. Р. Хузеевой, занимавшейся исследованиями в области диагностики и развития коммуникативной компетентности младших школьников [12].

Далее приводится последовательность игр, которая оказалась наиболее эффективной для проведения со слабовидящими младшими школьниками.

Игра «Зеркало». Цель – оценка навыков распознавания и выражения различных эмоциональных состояний через подражание. Детям предлагается «посмотреться в зеркало». Таким зеркалом выступает ведущий (взрослый). Он придумывает настроение для каждого ребенка (радость, грусть, гнев, отвращение, испуг, задумчивость, удивление и т. п.), а ребенок в свою очередь показывает это настроение с помощью эмоций, поз и жестов. Необходимо, чтобы ведущий стоял по центру, а дети – полукругом, лицом к нему. В качестве усложнения данной игры детям предлагалось показать жест, соответствующий этой эмоции.

Игра «Телефон настроения». Цель – оценка точности последовательной передачи невербальной информации (настроения) от одного ребенка к другому. Ведущий предлагает детям поиграть в «Сломанный телефон». Только в той игре нужно было передать услышанное слово, а в данном случае нужно передавать настроение без использования речи. Ребенок, стоящий с краю, загадывает и показывает стоящему перед ним ребенку настроение, и так до конца цепочки. Последний ребенок в цепочке должен угадать, какое настроение ему показали, и озвучить его. Детей нужно поставить друг за другом.

Игра «Большая семейная фотография». Цель – оценка межличностного взаимодействия между детьми через моделирование ситуации совместного создания «фотографии», выявление уровня сформированности навыков демонстрации различных эмоциональных состояний. Содержание: участникам игры предлагается представить, что они все являются большой семьей, которая хочет сделать фотографию для семейного альбома. Ведущий (взрослый) выбирает «фотографа» – ребенка, который в классе проявляет лидерские качества. Задача фотографа состоит в расстановке членов семьи для фото. Самым первым из семьи выбирается «дедушка» – он совместно с фотографом участвует в обсуждении и расстановке остальных членов семьи. Когда «фотограф» и «дедушка» поставили всех, ведущий спрашивает у оставшихся детей, кем из родственников они являются. Каждому члену семьи дается задание: изобразить позу или эмоцию, соответствующую их роли, например: «папа» серьезный, «ребенок» радостный и т. д.

Игра «Карточки настроения». Цель – оценка точности передачи и понимания эмоции через словесное описание позы, жестов, мимики. Содержание: для этой игры у каждого ребенка должна быть пара. Одному из пары дается картинка с изображением лица человека с разными эмоциями или позы человека, он должен описать словами то, что видит, а задача второго – по инструкции изобразить на лице или в своей позе, как он понял напарника. Возможность смотреть на картинку есть только у одного, и он не

показывает ее напарнику. Для этой игры была использована описанная Н. В. Зверевой и М. В. Зверевой методика «Распознавание эмоционально-выразительных движений (поз и жестов)». Особенность стимульного материала с картинками, демонстрирующими позы и жесты человека, заключается в том, что они представляют собой упрощенные (контурные) рисунки. Изображения показывают позу или жест, но не показывают лицо, чтобы исключить влияние мимики на восприятие эмоции [13].

Игра «Угадай животное». Цель – оценка уровня сформированности навыков без слов изображать животных и навыков понимания этих невербальных сигналов другими участниками игры. Содержание: выбирается один ведущий из детей, он встает перед остальными участниками, взрослый на ухо шепчет ребенку название какого-то животного. Далее ведущий должен изобразить животное, используя только мимику и пантомимику. Если дети не могут отгадать, какое животное показывает ведущий, взрослый просит воспроизвести звуки, которое издает это животное (лев, кошка, горилла, курица, собака, страус, змея, крокодил, лягушка).

В процессе проведения игровых заданий с детьми нами было проведено включенное наблюдение за слабовидящими младшими школьниками. Для систематизации данных мы разработали «Карту наблюдения» – структурированный бланк, куда заносились результаты наблюдения по каждой игре и каждому участнику. Бланк карты наблюдения представлен в табл. 1.

Таблица 1

Карта наблюдения

Наблюдаемый параметр	Фиксируемые результаты
Понимание инструкции	Сразу понял/переспросил/не понял
Способ выполнения	Действует уверенно/неуверенно, ищет опору на предметы/людей
Использование сохранных анализаторов (слуховых, тактильных, проприоцептивных)	Слушает, ощупывает, нюхает
Эмоциональные реакции	Соответствуют/не соответствуют ситуации. Смех, замирание, отказ, радость, страх, равнодушие
Взаимодействие с другими участниками	Иницирует контакт, избегает, копирует/подражает
Невербальные средства общения	Какие жесты/позы/мимика проявляются

Нами была разработана система оценки результатов наблюдения по каждому параметру. **Понимание инструкции:** оценка фиксирует способность ребенка воспринять и удержать речевую инструкцию к игровому заданию (0 баллов – не понял даже после повтора, 1 балл – понял после дополнительного пояснения/повторения, 2 балла – понял сразу, без дополнительных разъяснений). **Способ выполнения.** Оценка отражает степень самостоятельности и уверенности ребенка при выполнении задания, а также наличие опоры на внешние ориентиры (0 баллов – действует неуверенно/хаотично, отказывается от выполнения, 1 балл – ищет опору на предметы или людей, требуется поддерживающая стимуляция, 2 балла – действует уверенно, самостоятельно). **Использование сохранных анализаторов.** Оценка фиксирует, какие компенсаторные стратегии использует ребенок для понимания и передачи невербальной информации (0 баллов – не использует сохранные анализаторы/пассивен, 1 балл – использует один сохранный анализатор, 2 балла – использует несколько сохранных анализаторов слух/тактильность/проприоцепцию). **Эмоциональные реакции:** оценка показывает, насколько эмоциональный отклик ребенка соответствует ситуации игрового задания, а также выявляет специфические эмоциональные маркеры (0 баллов – эмоциональные реакции не соответствуют ситуации, например смех при

отказе от игры, 1 балл – эмоциональные реакции однообразны или иногда неточны, 2 балла – эмоциональные реакции соответствуют ситуации, дифференцированы, выразительны). *Взаимодействие с другими участниками*: оценка отражает способность ребенка включаться в совместную деятельность, инициировать контакт и адекватно реагировать на партнеров (0 баллов – избегает контакта, не взаимодействует, отвлекается на постороннюю деятельность, 1 балл – включается в контакт по инициативе другого или копирует действия других, инициирует слабо, 2 балла – активно инициирует контакт, советуется, предлагает, поправляет). *Невербальные средства общения (мимика, поза, жест)*: оценка фиксирует разнообразие и адекватность используемых невербальных паттернов. Оценивается владение телом и лицом как средством передачи эмоции/смысла (0 баллов – не используются или используются неадекватно /мимика и поза не меняется, 1 балл – используются отдельные элементы: только мимика или только поза/жест, слабо дифференцированы, 2 балла – используется комплекс невербальных средств адекватных передаваемой эмоции/смыслу).

На основе суммы баллов по шести параметрам (максимальный балл = 12, минимальный = 0) мы определили три типологических уровня сформированности средств невербальной коммуникации у детей: высокий или успешный (10–12 баллов); средний (5–9 баллов); низкий или дефицитарный (0–4 балла).

Результаты наблюдения за использованием невербальных средств общения у слабовидящих младших школьников в ходе всех проведенных пяти игр представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Количественное распределение слабовидящих детей
по типологическим уровням сформированности невербальных средств
общения (в зависимости от возрастной группы)**

<i>Возрастная группа</i>	<i>Высокий или успешный уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий или дефицитарный уровень</i>
7–8 лет/1-й класс	2	2	4
8–9 лет/2-й класс	5	4	2
9–11 лет/3–4-й класс	7	3	1

Анализ распределения 30 слабовидящих младших школьников по типологическим уровням выявил следующие закономерности. В целом по выборке 47% детей (14 человек) демонстрируют высокий (компенсаторно-успешный) уровень: они активно инициируют контакт, уверенно действуют в игровых ситуациях, используют позу и жест для передачи эмоций, однако мимика остается маловыразительной, что характерно при слабовидении. 30% детей (9 человек) отнесены к среднему уровню. Эти дети нуждаются в опоре на других участников или взрослого, склонны к копированию чужих действий, допускают смешение близких эмоций (например, страха и удивления). Данная группа является потенциальной мишенью для коррекционных мероприятий, так как их дефициты носят частичный, но устойчивый характер. 23% детей (7 человек) находятся на низком или дефицитарном уровне. Для них характерно полное копирование чужих поз без понимания смысла, отказ от инициативы, неадекватные эмоциональные реакции (например, смех при показе выполнять игровое задание, крик на ситуацию неуспеха). Наибольшая доля таких детей наблюдается в младшей возрастной группе 7–8 лет. С возрастом доля детей с низким уровнем снижается, а доля детей с высоким уровнем возрастает. Однако около трети детей остаются на среднем уровне независимо от возраста, что указывает на необходимость систематической коррекционной работы на протяжении всего периода младшего школьного возраста.

Приведем феноменологические примеры использования невербальных средств общения слабовидящими детьми младшего школьного возраста, относящиеся к трем типологическим уровням.

Пример 1 (высокий или успешный уровень): обучающийся 2-го класса наглядно и точно изобразил злость в упражнении «Зеркало» (брови нахмурены, губы сжаты, голова опущена, руки сжаты в кулаках), кинестетический контроль напряженной позы, характерной для злости. В упражнении «Телефон настроения» загадал «страх» – сгорбился, голову прижал к телу, лицо испуганное, руки прижал к груди, с точностью повторял эмоции и позы. В упражнении «Угадай животное» загаданного ему «льва» показал, встав на четвереньки и зарывав, вытянув при этом шею.

Пример 2 (высокий или успешный уровень): обучающийся 4-го класса показал брезгливость в упражнении «Зеркало»: рот открыт, высунут язык, нахмурены брови, сощурены глаза, руки сжаты в локтях и прижаты к телу, растопырены пальцы на руках, голова наклонена набок, также активно использовал пантомимику. В упражнении «Карточки настроения» смог повторить и опознать позу обиды по описанию его напарника. В упражнении «Угадай животное» изобразил змею, ползая всем телом по полу и извиваясь.

Пример 3 (средний уровень): обучающийся 2-го класса не смог правильно показать радость в упражнении «Зеркало» (мимика не менялась, скрестил руки). В упражнении «Телефон настроения» загадал обиду. Вместо скрещенных рук на груди развел их в стороны, не проявлял эмоций на лице. Неправильно повторял за другими жесты и позы. В упражнении «Угадай животное» загаданную ему собаку показал, встав на четвереньки и ползая по полу. Иных жестов и поз не было использовано, выражение лица не менялось.

Пример 4 (средний уровень): обучающийся 3-го класса показал правильно лицом удивление в упражнении «Зеркало»: широко открыт рот, расширены глаза. Позу и жесты не менял (мимика лица заменяет детали пантомимических выражений). В упражнении «Телефон настроения» показал злость, сжав кулаки, на лице была улыбка. В упражнении «Большая семейная фотография» не показал заданный ему испуг, дурачился. В упражнении «Угадай животное» показал загаданную ему курицу, встав на четвереньки и ползая по полу, позже сел на колени и согнул руки в локтях, прижав их к своему телу, изображая крылья.

Пример 5 (низкий или дефицитарный уровень): обучающийся 2-го класса при загаданной ему эмоции «страх» не смог сам показать, дождавшись, когда другие дети изобразят эту эмоцию, повторил за ними. В упражнении «Телефон настроения» загадал злость, скрестил руки на плечах, поглаживая их, будто замерз. Не проявлял инициативы в играх, иногда повторял за остальными позу и жесты, выражение лица практически не менялось. В упражнении «Угадай животное» не смог показать загаданного ему крокодила самостоятельно, словесные подсказки не помогли ему.

Пример 6 (низкий или дефицитарный уровень): обучающийся 1-го класса в упражнении «Зеркало» загаданную эмоцию «испуг» показал неверно, сделал удивленное лицо, улыбался, жесты и позу не менял. Загадал грусть в упражнении «Телефон настроения», но широко улыбался, смеялся (неразличение полярных эмоций радость/грусть). В остальных упражнениях участвовать отказался.

Пример 7: с некоторыми обучающимися 2-го класса сразу не удалось провести упражнения «Большая семейная фотография» и «Карточки настроения», так как дети после третьего упражнения отказались участвовать в оставшихся заданиях, сославшись на наступившее утомление. После изменения последовательности проведения упражнений и изменения их организации (первые три упражнения проводились стоя, последние два упражнения проводились сидя для всех, кроме ведущего) удалось уложиться во временные рамки занятия и провести все пять упражнений.

Анализ полученных результатов позволил нам определить и сформулировать проблемные зоны владения невербальными средствами общения слабовидящими младшими школьниками, а также описать методические задачи и подходы к проведению игровых заданий.

Проблемная зона 1. Непонимание телесной репрезентации эмоции

Методическая задача – помочь запомнить телесные ощущения, соответствующие разным эмоциям (например, «когда я злюсь, мои кулаки сжимаются»), через специальные телесные упражнения (проприоцептивную тренировку).

Проблемная зона 2. Смешение близких эмоций (страх – удивление, обида – скука)

Методическая задача – ввести параметры для различения эмоций (например: страх – «сжимаюсь», удивление – «раскрываюсь»).

Проблемная зона 3. Избыточная опора на эхопраксию (копирование) без понимания

Методическая задача – научить ребенка сначала проговаривать свои действия, а затем показывать эмоции по памяти (отсроченное воспроизведение).

Проблемная зона 4. Снижение инициативы в невербальных контактах

Методическая задача – ввести ситуации с самостоятельным выбором роли участника и обязательной обратной связью.

Проблемная зона 5. Смысловой разрыв между вербальным и невербальным сигналом

Методическая задача – ввести парные игры, в которых один дает словесную инструкцию («опусти голову, скрести руки»), а другой выполняет.

Также нами были сформулированы методические принципы по применению игровых заданий в процессе коррекции невербальных средств общения у слабовидящих младших школьников.

Принцип 1. От позы – к лицу. Сначала фиксация позы через проприоцепцию, затем – мимика как более «тонкая настройка». Методический прием «Скульптор»: взрослый своими руками придает телу ребенка позу (например, испуг: сжатые плечи, голова втянута), затем ребенок фиксирует ощущение в теле и добавляет мимику лица.

Принцип 2. Дифференциация через позы тела. Методический прием «Сожмись – раскройся». Страх/грусть/обида: тело сжимается, конечности приближаются к центру туловища. Удивление/радость: тело раскрывается, конечности удаляются от центра туловища.

Принцип 3. Отсроченное воспроизведение. Методический прием «Медленное зеркало»: ребенок смотрит, как взрослый в течение нескольких секунд показывает эмоцию, затем взрослый прекращает показ, а ребенок старается по памяти воспроизвести мимику или позу.

Принцип 4. Введение «обратной связи» от других детей. Методический прием «Угадай-ка»: один ребенок показывает эмоцию, а другие дети должны назвать эмоцию и обосновать: «Ты сжал кулаки – значит, ты злой», если не угадали, взрослый добавляет недостающий элемент (мимику или жест) и спрашивает: «А теперь что изменилось?»

Принцип 5. Вербализация как мост между словом и телом. Методический прием «Инструктор»: ребенок получает карточку с эмоцией (схематичное лицо), и он должен словами объяснить другому ребенку, что делать с телом: «Опусти голову, руки скрести на груди», второй ребенок выполняет. Первый ребенок словами дает обратную связь и оценивает точность: «Нет, у тебя голова не опущена, опусти еще ниже».

Важно отметить, что для успешного проведения занятий со слабовидящими детьми необходимо создавать адаптированную среду. Все задания должны быть представлены в виде алгоритмов, сопровождаться словесным описанием и отрабатываться, при необходимости, с использованием сопряженных действий. В упражнении «Карточки настроения» важно использовать укрупненные изображения с четким

контуром, тогда слабовидящим детям будет удобно их рассматривать, а проведение данной игры станет эффективным [14].

Заключение

Проведенное нами исследование подтвердило необходимость коррекции коммуникативной сферы у слабовидящих младших школьников в части использования невербальных средств общения.

Нами предложен алгоритм действий психолога в ходе коррекционно-развивающей работы со слабовидящими младшими школьниками:

1. Диагностика (проведение пяти игр, заполнение карты наблюдения).
2. Определение типологического уровня ребенка.
3. Выявление приоритетной проблемной зоны.
4. Включение соответствующего методического приема в коррекционное занятие.

Подводя итоги проведенного исследования, можно заключить, что использование невербальных средств общения у слабовидящих младших школьников носит качественно своеобразный характер. Это позволило нам выделить три типологических профиля (уровня): высокий или успешный, средний и низкий или дефицитарный. Выявлено, что к четвертому классу у большинства детей формируется стратегия пантомимического замещения, при которой недостаточно выразительная мимика компенсируется активным использованием позы, жестов и проприоцептивного контроля. Однако, несмотря на положительную возрастную динамику, у значительной части обучающихся сохраняются стойкие трудности в различении близких эмоций, в первую очередь страха и удивления, что требует целенаправленного коррекционного вмешательства. Важным результатом работы является также вывод о том, что предложенные игровые задания могут эффективно использоваться как диагностическая процедура, позволяя в естественной для детей форме оценить актуальный уровень невербальной компетентности и отслеживать динамику в процессе последующей коррекционно-развивающей работы. При интерпретации полученных данных необходимо учитывать ограничения настоящего исследования, в частности, возможное влияние ситуативных факторов (устоляемость, новизна игровой обстановки, эмоциональное состояние в момент проведения тренинга) на поведение детей, что требует осторожной экстраполяции выводов на всю популяцию слабовидящих младших школьников и подтверждения результатов в ходе дальнейших исследований с более репрезентативной выборкой.

Перспективы данного исследования связаны с расширением выборки за счет включения детей с разной степенью зрительной патологии (дети с пониженным зрением, слепые с остаточным зрением), проведением лонгитюдного наблюдения для оценки устойчивости использования невербальных средств общения, а также с разработкой и апробацией разнообразного диагностического инструментария на основе выделенных параметров: понимание инструкции, способ выполнения, использование сохранных анализаторов и т. д. Кроме того, перспективным направлением может стать создание дифференцированной программы игровых занятий в зависимости от выявленного уровня/профиля невербального поведения.

Ссылки на источники

1. Борисова Е. Б. Индивидуализация групповых тренинговых занятий с учетом личностных особенностей подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 12 (декабрь). – С. 429–437. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/252028.htm>
2. Денискина В. З. Учимся улыбаться // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 2. – С. 74–79. EDN MTAHVP.

3. Абдуллина Л. Б., Гайнуллина Ф. Б., Гребенникова Н. Л. и др. Особенности развития коммуникативных навыков у слабовидящих детей младшего школьного возраста // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3(82). – С. 191–193. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00510. EDN WLYMMF.
4. Денискина В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения: метод. рек. – Верхняя Пышма, 1997. – 22 с.
5. Синица Т. И., Канавал А. А. Специфика децентрации слабовидящих младших школьников в процессе межличностной коммуникации // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида: материалы V Междунар. науч. конф., Минск, 23–24 октября 2020 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2020. – С. 254–259. EDN RYLQTR.
6. Шматова А. В. Особенности коммуникативной сферы лиц с нарушением зрения // Теория права и межгосударственных отношений. – 2021. – Т. 1, № 3 (15). – С. 293–304. EDN BWIMIU.
7. Oliveira de J., Marques S. Analysis of the verbal and non-verbal communication of children with visual impairment during interaction with their mothers // Revista Brasileira de Educação Especial. – 2005. – Vol. 11, No. 3. – P. 409–428. DOI: 10.1590/S1413-65382005000300007.
8. Suveren Erdoğan C., Suveren S. Teaching of basic posture skills in visually impaired individuals and its implementation under aggravated conditions // Journal of Education and Learning. – 2018. – Vol. 7, No. 3. – P. 109–116. DOI: 10.5539/jel.v7n3p109.
9. Альборова Н. Б., Ногерова М. Т., Таукенова Л. М. Особенности коммуникативной деятельности младших школьников в условиях инклюзивного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2021. – Т. 13, № 4. – С. 113–123. DOI: 10.17748/2219-6048-2021-13-4-113-123. EDN MHTNUW.
10. Ghosh M., Biswas S. K., Kumari M. Equipping the future: empowering visually impaired students through comprehensive life skills education // International Journal of Humanities, Engineering, Science and Management. – 2023. – Vol. 4, No. 2. – P. 145–157. DOI: 10.59364/ijhesm.v4i2.276.
11. Мурзина В. А. Внеурочная деятельность как фактор формирования коммуникативных навыков у обучающихся младшего школьного возраста с нарушением зрения // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы XVII Всерос. науч.-практ. конф. студ., аспирантов, магистрантов и слушателей памяти профессора В. В. Коркунова, посвящ. 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале, Екатеринбург, 21–22 апреля 2022 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 183–188. EDN IYRUVK.
12. Хузеева Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 160 с. – (Психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка).
13. Зверева Н. В., Зверева М. В. Клинические и возрастные особенности применения методики «Распознавание эмоционально-выразительных движений (поз и жестов)» у детей и подростков (по материалам доклада на конференции в 2020) // Медицинская психология в России. – 2022. – Т. 14, № 5(76). EDN QZXLNM.
14. Денискина В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями // Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 3–12. EDN PEMXNH.

Elena B. Borisova,

Senior Lecturer, Department of Education for the Blind, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

eb.borisova@mpgu.su

ORCID/0009-0009-6344-4614

Vasilissa E. Ptushkina,

Student, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

ptushkinavasilissa@yandex.ru

Nonverbal communication means of visually impaired primary school children: from diagnosis to intervention

Abstract. The relevance of the study is due to the lack of diagnostic and correctional methods for nonverbal communication means in visually impaired primary school children, since traditional exercises and tasks are not sufficiently effective for this category of children. The aim of the article is to present the results of diagnosing nonverbal communication means in visually impaired primary school children and, on their basis, to develop an algorithm and principles of correctional work using game-based tasks. Three levels of nonverbal communication means formation were identified, problem areas were described, correction principles were formulated, and an algorithm for a psychologist's work was proposed.

Key words: primary school children with visual impairments, nonverbal communication means, observation protocol, methodological recommendations, game-based tasks.

References

1. Borisova, E. B. (2025). "Individualizatsiya gruppovykh treningovykh zanyatiy s uchetom lichnostnykh osobennostey podrostkov", *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 12 (dekabr'), pp. 429–437. Available at: <http://e-koncept.ru/2025/252028.htm> (in Russian).
2. Deniskina, V. Z. (2010). "Uchimsya ulybat'sya", *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*, № 2, pp. 74–79. EDN MTAHVP (in Russian).
3. Abdullina, L. B., Gajnullina, F. B., Grebennikova, N. L. et al. (2020). "Osobennosti razvitiya kommunikativnykh navykov u slabovidyashchih detej mladshogo shkol'nogo vozrasta", *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 3(82), pp. 191–193. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00510. EDN WLYMMF (in Russian).
4. Deniskina, V. Z. (1997). *Formirovaniye nerechevykh sredstv obshcheniya u detej s narusheniem zreniya: metod. rek.*, Verhnyaya Pyshma, 22 p. (in Russian).
5. Sinica, T. I., & Kanaval, A. A. (2020). "Specifika decentracii slabovidyashchih mladshih shkol'nikov v processe mezhlichnostnoy kommunikacii", *Psihosotsial'naya adaptatsiya v transformiruyushchemsya obshchestve: sub"ekt-sub"ektnaya kommunikatsiya kak faktor socializatsii individa: materialy V Mezhdunar. nauch. konf., Minsk, 23–24 oktyabrya 2020 goda*, Belorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, pp. 254–259. EDN RYLQTR (in Russian).
6. Shmatova, A. V. (2021). "Osobennosti kommunikativnoy sfery lic s narusheniem zreniya", *Teoriya prava i mezhdunarodnykh otnoshenij*, t. 1, № 3 (15), pp. 293–304. EDN BWIMIU (in Russian).
7. Oliveira de, J., & Marques, S. (2005). "Analysis of the verbal and non-verbal communication of children with visual impairment during interaction with their mothers", *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 11, no. 3, pp. 409–428. DOI: 10.1590/S1413-65382005000300007 (in English).
8. Suveren Erdoğan, C., & Suveren, S. (2018). "Teaching of basic posture skills in visually impaired individuals and its implementation under aggravated conditions", *Journal of Education and Learning*, vol. 7, no. 3, pp. 109–116. DOI: 10.5539/jel.v7n3p109 (in English).
9. Al'borova, N. B., Nogerova, M. T., & Taukenova, L. M. (2021). "Osobennosti kommunikativnoy deyatel'nosti mladshih shkol'nikov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya", *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*, t. 13, № 4, pp. 113–123. DOI: 10.17748/2219-6048-2021-13-4-113-123. EDN MHTNUW (in Russian).
10. Ghosh, M., Biswas, S. K., & Kumari, M. (2023). "Equipping the future: empowering visually impaired students through comprehensive life skills education", *International Journal of Humanities, Engineering, Science and Management*, vol. 4, no. 2, pp. 145–157. DOI: 10.59364/ijhesm.v4i2.276 (in English).
11. Murzina, V. A. (2022). "Vneurochnaya deyatel'nost' kak faktor formirovaniya kommunikativnykh navykov u obuchayushchihsya mladshogo shkol'nogo vozrasta s narusheniem zreniya", *Izuchenie i obrazovanie detej s razlichnymi formami dizontogeneza: materialy XVII Vseros. nauch.-prakt. konf. stud., aspirantov, magistrantov i slushatelej pamyati professora V. V. Korkunova, posvyashch. 60-letiyu nachala podgotovki defektologov na Urale, Ekaterinburg, 21–22 aprelya 2022 goda*, Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Ekaterinburg, pp. 183–188. EDN IYRUVK (in Russian).
12. Huzeeva, G. R. (2014). *Diagnostika i razvitie kommunikativnoy kompetentnosti detej mladshogo shkol'nogo vozrasta*, VLADOS, Moscow, 160 p. (Psichologo-pedagogicheskaya sluzhba soprovozhdeniya rebenka) (in Russian).
13. Zvereva, N. V., & Zvereva, M. V. (2022). "Klinicheskie i vozrastnye osobennosti primeneniya metodiki "Raspoznavanie emocional'no-vyrazitel'nykh dvizhenij (poz i zhestov)" u detej i podrostkov (po materialam doklada na konferencii v 2020)", *Medicinskaya psichologiya v Rossii*, t. 14, № 5(76). EDN QZXLMN (in Russian).
14. Deniskina, V. Z. (2012). "Osoby obrazovatel'nye potrebnosti, obuslovlennye narusheniyami zreniya i ih vtorichnymi posledstviyami", *Defektologiya*, № 5, pp. 3–12. EDN PEMXNH (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	03.05.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	16.06.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	16.06.26	Опубликована <i>Published</i>	31.08.26



Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

© Борисова Е. Б., Птушкина В. Е., 2026