

СПЕЦИФИКА ВТОРИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ АДАПТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Борисова Елена Борисовна

Старший преподаватель,
ФГБОУ ВО Московский педагогический
государственный университет
levit03@yandex.ru

SPECIFICITY OF SECONDARY DEVIATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE CONTEXT OF ADAPTIVE COMPETENCIES

E. Borisova

Summary: This article presents a theoretical analysis of the specifics of the formation of adaptive competencies in preschool children with visual impairments. The paper systematically examines how visual perception deficits mediate the emergence of secondary disorders in the form of impoverished sensory experience, fragmentary images and representations, difficulties in nonverbal communication, and emotional regulation. It has been established that these difficulties are not a direct consequence of biological impairment, but rather a systemic consequence of altered developmental conditions. It is concluded that the formation of adaptive competencies in children with visual impairments is qualitatively unique and requires not just development, but targeted corrective and pedagogical training aimed at overcoming and compensating for secondary deviations.

Keywords: psychological and pedagogical correction, sensory development, socialization of preschoolers, compensatory mechanisms, adaptive competencies, components of competencies.

Аннотация: В настоящей статье представлен теоретический анализ специфики формирования адаптивных компетенций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. В работе последовательно и системно рассматривается, как дефицит зрительного восприятия опосредует возникновение вторичных нарушений в виде обедненного сенсорного опыта, фрагментарности образов-представлений, трудностей невербальной коммуникации и эмоциональной регуляции. Установлено, что эти трудности не являются прямым следствием биологического нарушения, а представляют собой системное следствие измененных условий развития. Делается вывод о том, что формирование адаптивных компетенций у детей с нарушениями зрения носит качественно своеобразный характер и требует не просто развития, а целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия, направленного на преодоление и компенсацию вторичных отклонений.

Ключевые слова: психолого-педагогическая коррекция, сенсорное развитие, социализация дошкольников, компенсаторные механизмы, адаптивные компетенции, компоненты компетенций.

Введение

Проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занимает центральное место в современной специальной психологии и педагогике. Особую актуальность она приобретает в контексте инклюзивного образования и требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором акцентируется внимание на создании условий для успешной социализации и развития жизненных компетенций у каждого ребенка.

Среди дошкольников с ОВЗ значительную группу составляют дети с нарушениями зрения. Многочисленные исследования и практика последних десятилетий в области тифлопедагогики и тифлопсихологии показывают, что не только у детей с глубокими патологиями зрения, но даже при имеющихся у ребенка амблиопии или косоглазии, риск возникновения социально-психологической дезадаптации остается высоким. Так Л.И. Плаксина

в своей исследовательской работе (1998) подчеркивает, что особенности психофизического развития ребенка с нарушениями зрения зависят от тяжести и глубины зрительного дефекта [17]. Это связано с тем, что зрение является важнейшим каналом получения информации об окружающем мире, и его дефицит неизбежно сказывается на всем ходе психического развития. А.Г. Литвак, который исследовал вопросы коррекции и развития когнитивных процессов у слепых и слабовидящих детей, а также исследования М.И. Земцовой, подчеркивающей важность социально-коммуникативного взаимодействия, подтверждают системный характер психического своеобразия при зрительной патологии [11;8].

Целью данной теоретической статьи является обоснование и раскрытие специфики развития ключевых компонентов адаптивных компетенций у дошкольников с нарушениями зрения через призму теории о вторичных отклонениях. Понимание того, как именно первичный зрительный дефект опосредованно влияет на становление личности и деятельности ребенка, является

теоретическим фундаментом для построения эффективных коррекционных программ и моделей психолого-педагогического сопровождения.

Ключевым шагом к достижению поставленной нами цели является обоснование самого понятия «адаптивные компетенции». Чтобы провести анализ формирования данного психологического конструкта, необходимо сначала определить его структуру, выделить основные структурные элементы, которые наиболее подвержены влиянию зрительного дефекта.

Парадигма современного этапа образования с внедрением критериев Федерального государственного стандарта нацелена на развитие у обучающихся не только академических знаний, но и универсальных компетенций, таких как критичность и гибкость мышления, коммуникативные навыки, самоорганизация и умения планировать свою деятельность. Таким образом выделение нами эмоционально-волевого, когнитивного, коммуникативного и личностного компонентов в структуре адаптивных компетенций обусловлено их ключевой ролью в обеспечении успешной адаптации ребенка к условиям социальной среды. Данные компоненты взаимосвязаны и образуют целостную систему, определяющую способность индивида к эффективному взаимодействию с окружающим миром.

Выбор дошкольного возраста как предмета исследования обусловлен его особой значимостью для формирования адаптивных компетенций. Как отмечают исследователи, именно в период от 3 до 7 лет происходит интенсивное развитие всех психических функций, формируются основы произвольности поведения и социальных навыков. У детей с нарушениями зрения этот период приобретает особую важность, поскольку именно в дошкольном возрасте закладываются компенсаторные механизмы, которые в дальнейшем будут определять успешность их социальной интеграции и обучения в школе.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных отдельным аспектам развития детей с патологией зрения, проблема формирования их адаптивных компетенций как целостной системы остается недостаточно изученной. Эффективность коррекционного воздействия во многом определяется пониманием системного характера нарушений развития, когда первичный зрительный дефект влияет на формирование всех компонентов психической деятельности ребенка.

Теоретико-методологические основы исследования

Методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения отечественной науки, разработанные ведущими учеными в области специальной

психологии. В качестве ведущего метода был применен теоретических анализ, дополненный методами синтеза, сравнительно-сопоставительного анализа и систематизации научных знаний в вопросах своеобразия вторичных отклонений и формирования адаптивных компетенций у детей с нарушениями зрения.

Теоретическую основу составили ключевые научные подходы и концепции:

1. Концепция Л.С. Выготского о структуре дефекта, в которой выделяются первичный (биологический) и вторичный (социально обусловленный);
2. Теория Л.И. Солнцевой о специфике психического развития детей с нарушениями зрения;
3. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева, в котором формирование личности и компетенций ребенка понимается как процесс, происходящий в ходе деятельности;
4. Исследования А.Г. Литвака, посвященные закономерностям развития познавательной деятельности в условиях зрительной депривации;
5. Исследования Л.И. Плаксиной, заложившие основы комплексной коррекционной работы и психолого-педагогического сопровождения детей с дошкольниками с нарушениями зрения.

Л.И. Солнцева в своих работах подробно раскрыла специфику психического развития детей с нарушениями зрения, обосновав концепцию трех критических периодов в их развитии и механизмы формирования компенсаторных процессов [20]. А.Г. Литвак исследовал закономерности развития познавательной деятельности при зрительной депривации, выделив особенности формирования представлений и мыслительных операций у слепых и слабовидящих детей [11]. Значительный вклад в понимание коррекционных процессов внесла Л.И. Плакшина, которая разработала теоретические основы комплексной коррекционной работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями зрения, определив принципы и методы развития зрительного восприятия и формирования адаптивных навыков [18].

Современные исследования в области социальной адаптации дошкольников также опираются на деятельностный подход А.Н. Леонтьева, согласно которому формирование личности ребенка происходит в процессе освоения ведущих видов деятельности [10]. В дошкольном возрасте такой деятельностью является игра, которая обеспечивает развитие всех психических функций и создает основу для успешной социализации. Исследования показывают, что именно дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования базовых адаптивных навыков, определяющих успешность дальнейшего развития ребенка.

Теоретической основой для понимания этой пробле-

мы служит концепция Л.С. Выготского о сложной структуре аномального развития, в которой выделяются первичный дефект (биологическое нарушение) и вторичные отклонения (психологические новообразования, возникающие в процессе развития на основе первичного дефекта). Именно вторичные отклонения, такие как своеобразие познавательных процессов, особенности эмоциональной сферы и коммуникации, становятся главным объектом психолого-педагогической коррекции. При отсутствии целенаправленного сопровождения они могут приводить к серьезным трудностям в обучении и социальной интеграции [3].

Анализ специфики вторичных отклонений в структуре адаптивных компетенций

Эмоционально-волевой компонент

Эмоционально-волевая сфера ребенка с нарушением зрения формируется в условиях дефицита сенсорной информации, что накладывает глубокий отпечаток на ее структуру. Одним из ключевых вторичных отклонений в этой области являются трудности в распознавании и выражении эмоций. В норме ребенок учится понимать эмоциональные состояния других людей, наблюдая за их мимикой, жестами, позами и интонациями. Для ребенка с нарушенным зрением этот канал восприятия невербальных сигналов оказывается частично или полностью заблокированным. Он не может в полной мере считывать тонкие изменения в выражении лица собеседника, что ведет к трудностям в усвоении социальных эталонов эмоциональных реакций. В результате его собственные эмоциональные проявления могут быть обедненными, невыразительными или не всегда адекватными ситуации, что затрудняет его социальные контакты [12].

Другим важным следствием зрительного дефекта может являться повышенная тревожность, общая эмоциональная неустойчивость, и лабильность. Окружающий мир для такого ребенка предстает как менее предсказуемый и потенциально опасный. Невозможность видеть препятствия, быстро ориентироваться в незнакомом пространстве, предвидеть действия других людей порождает постоянное внутреннее напряжение и «страх неизвестности». Эта фоновая тревожность истощает нервную систему и может проявляться в виде капризности, плаксивости, вспышек раздражения или, наоборот, в заторможенности и пассивности. Эмоциональное состояние ребенка напрямую зависит от степени его дезориентации в социальной и предметной среде [6].

Наконец, значительные трудности возникают в сфере произвольной регуляции поведения. Этот процесс тесно связан с общим состоянием нервной системы. Дети с нарушениями зрения испытывают колоссальное сверхнапряжение при выполнении любой деятельности,

требующей зрительного контроля. Постоянная необходимость интеллектуально достраивать неполную или искаженную сенсорную информацию приводит к быстрой утомляемости. Истощенные ресурсы центральной нервной системы уже не могут эффективно обеспечивать процессы торможения и самоконтроля, что внешне проявляется в импульсивности, неусидчивости, трудностях удержания и следования инструкциям взрослого. Таким образом, дефицит произвольности является не первичной характеристикой, а вторичным следствием сенсорной и когнитивной перегрузки [5].

Когнитивный компонент

Познавательная деятельность дошкольников с нарушениями зрения имеет ярко выраженную специфику, которая определяется особенностями формирования образов и представлений об окружающем мире. Ведущим признаком вторичных отклонений в когнитивной сфере являются фрагментарность и схематизм образов. В отличие от зрячего ребенка, который воспринимает предмет целостно и одновременно, ребенок с нарушенным зрением вынужден обследовать его последовательно (например, осязательно) или воспринимать с искажениями. В результате в его сознании формируется не целостный образ, а скорее набор отдельных признаков, часто не связанных в единую структуру [4]. Это приводит к так называемому вербализму представлений, когда ребенок знает название предмета и может перечислить его свойства, но не имеет его четкого внутреннего образа. Такая фрагментарность представлений напрямую затрудняет выполнение базовых мыслительных операций: установление причинно-следственных связей, обобщение, анализ и синтез информации, поскольку для этого необходимо оперировать целостными и точными образами.

Как следствие, у детей с нарушениями зрения наблюдаются замедленность и меньшая точность выполнения мыслительных операций. Им требуется больше времени и усилий для решения когнитивных задач, так как они вынуждены постоянно компенсировать недостаток наглядной информации словесными рассуждениями и логическими построениями. Сниженная познавательная активность также является вторичной характеристикой [15]. Она возникает не из-за отсутствия любознательности, а как результат бедности и нечеткости сенсорного опыта. Мир, воспринимаемый неясно и фрагментарно, в меньшей степени стимулирует ребенка к активному исследованию, порождая неуверенность и страх перед новым [2].

Особого внимания заслуживают трудности пространственного мышления и ориентировки, которые являются ключевой проблемой, затрагивающей все сферы жизнедеятельности. Пространственные представления

формируются на основе интеграции зрительной, слуховой и двигательной информации. При дефиците зрения эта интеграция нарушается, что приводит к серьезным сложностям в оценке расстояния, направления, взаиморасположения объектов. Ребенок испытывает трудности не только в ориентировке в большом пространстве (на улице, в здании), но и в микропространстве (на листе бумаги, в книге), что в дальнейшем создает значительные препятствия для овладения письмом и чтением, самостоятельного передвижения и мобильности.

Коммуникативный компонент

Коммуникативная сфера является одной из наиболее уязвимых для возникновения вторичных отклонений у детей с нарушениями зрения. Своеобразие диалога и снижение активности в данном процессе — типичное проявление этих трудностей. В ходе разговора ребенок часто не видит или неверно интерпретирует невербальные реакции собеседника — улыбку, кивок, выражение недоумения. Это лишает его обратной связи, необходимой для гибкого ведения беседы. В результате его речь может приобретать монологичный характер, он может перебивать собеседника, не чувствуя момента, когда нужно сделать паузу, или, наоборот, проявлять пассивность, ожидая прямых вербальных указаний [1].

Центральной проблемой является дефицит составляющих невербального общения. Усвоение языка жестов, мимики, экспрессивных поз происходит в норме преимущественно через подражание. Ребенок с нарушенным зрением лишен этой возможности, что приводит к бедности и неадекватности его собственных невербальных проявлений. Отсутствие или неадекватное использование контакта «глаза в глаза» может неверно считываться окружающими как незаинтересованность или даже недружелюбие, создавая барьеры в общении со сверстниками.

С этим тесно связаны трудности понимания контекста и подтекста коммуникации. Такие сложные социальные явления, как юмор, ирония, сарказм, часто передаются именно через невербальные сигналы, которые сопровождают речь. Не имея возможности уловить ироничную улыбку или лукавый взгляд, ребенок воспринимает слова буквально, что приводит к обидам и недопониманию. Он оказывается исключенным из тонких пластов социального взаимодействия, что может вести к изоляции в группе сверстников [16].

Наконец, серьезные сложности возникают в совместной деятельности и командной работе. Эффективное сотрудничество требует от участников умения распределять роли, проявлять активную позицию во взаимодействии, координировать свои действия, отслеживать работу партнеров и ориентироваться в общем про-

странстве. Все эти компоненты опираются на зрительное восприятие. Ребенку с нарушением зрения трудно следить за перемещениями других детей, передавать и принимать предметы, синхронизировать свои усилия, что делает его участие в коллективных играх и проектах затруднительным и часто приводит к выбору роли пассивного наблюдателя [13].

Личностный компонент

Личностное развитие ребенка неразрывно связано с его опытом взаимодействия с миром и оценкой этого опыта окружающими. У детей с нарушениями зрения этот процесс сопряжен с рядом рисков. Часто наблюдается формирование неадекватной самооценки. С одной стороны, чрезмерная опека со стороны взрослых, стремление оградить ребенка от любых трудностей могут привести к формированию заниженной самооценки, неуверенности в своих силах и выученной беспомощности. С другой стороны, постоянный опыт неудач в деятельности, связанных с дефектом (уронил, сломал, не смог сделать так же быстро, как другие), также подрывает веру в себя [9].

В качестве защитных механизмов могут формироваться две противоположные стратегии поведения. Первая — это склонность к аутизации, уходу в себя, избеганию социальных контактов, которые воспринимаются как источник стресса и неудач [22]. Ребенок замыкается в своем внутреннем мире, ограничивая взаимодействие с непредсказуемой и сложной для него средой. Вторая стратегия — это, наоборот, повышенная зависимость от взрослого [14]. Ребенок ищет в родителе или педагоге «поводыря», который будет направлять каждое его действие, интерпретировать для него окружающий мир и защищать от трудностей. Обе эти стратегии препятствуют формированию самостоятельности и инициативности.

На фоне этого часто отмечается сниженный уровень притязаний и мотивации к достижению в новых, незнакомых ситуациях [21]. Опасаясь неудачи, ребенок заранее отказывается от сложных задач, предпочитая действовать в привычных и безопасных условиях. Это, в свою очередь, ограничивает его развивающий опыт [19]. Повышенная ранимость, обидчивость и тревожность в социальных контактах также являются закономерным следствием вторичных отклонений. Неправильная интерпретация действий и слов окружающих из-за отсутствия визуального подкрепления, порождает мнительность и постоянное ожидание негативной оценки, что делает личность ребенка крайне уязвимой.

Таким образом, анализ исследований показал, что все выявленные особенности носят характер вторичных отклонений и связаны между собой системно. Дефицит

зрительной информации запускает каскад изменений во всех сферах развития, что подтверждает концепцию Л.С. Выготского о сложной структуре дефекта.

Заключение

Проведенный теоретический анализ демонстрирует, что формирование адаптивных компетенций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения носит качественно своеобразный характер. Этот процесс определяется не только и не столько степенью биологического нарушения, сколько сложной иерархией вторичных отклонений, которые пронизывают все уровни психической организации: от сенсорно-перцептивных процессов до личностных характеристик. Дефицит зрительной информации выступает как пусковой механизм, запускающий изменения в эмоциональном, поведенческом, когнитивном и коммуникативном развитии, что в совокупности создает уникальную структуру трудностей адаптации.

Отсюда следует важнейший вывод для практики: работа с такими детьми должна быть направлена не просто на общее развитие, а на специальное, целенаправленное формирование адаптивных компетенций через преодоление и компенсацию вторичных отклонений

[7]. Это требует от специалистов глубокого понимания описанной специфики. Например, развивая коммуникативные навыки, необходимо делать акцент на обучении распознаванию эмоций по голосу и интонации, а также на формировании экспрессивных средств общения, доступных ребенку. При развитии когнитивной сферы ключевой задачей становится формирование целостных и полисенсорных образов предметов и явлений.

Результаты анализа могут служить основой для разработки дифференцированных коррекционных программ, учитывающих специфику каждого компонента адаптивных компетенций.

Ограничение данного исследования заключается в том, что анализ проводился на основе теоретических источников без эмпирической проверки выявленных закономерностей.

В дальнейших исследованиях необходимо эмпирическое изучение взаимосвязи между степенью зрительного дефекта и выраженностью вторичных отклонений в структуре адаптивных компетенций; разработка и апробация модели психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в контексте формирования адаптивных способностей и компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарь Г.И., Луговская А.В. Анализ проведенных исследований по изучению грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Научный аспект № 9 2023. – 2023. – Т.2. – С. 127.
2. Волгуснова Е.А. Исследование объектов чувства страха у обучающихся третьих и четвертых классов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – №. 3 (55). – С. 127-132.
3. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 336 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-07532-8. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/562587> (дата обращения: 10.09.2025)
4. Ганеева А.Р., Карандаева Т.А. Исследование зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения // Психологическое сопровождение образования: теория и практика. – 2021. – С. 37-39.
5. Гареева А.И. Актуальность изучения тактильного восприятия у школьников с нарушением зрения // Вестник науки. – 2024. – Т. 4. – №. 5 (74). – С. 729-737.
6. Гугкаева И.Т. Игровая деятельность как фактор развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – №. 8. – С. 60-65.
7. Дружинина Л.А. и др. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. – 2021. – №. 5 (53). – С. 429-445.
8. Земцова, М.И. Учителю о детях с нарушением зрения / М.И. Земцова. – Москва: Просвещение, 2003. – 320 с
9. Кравченко Л.А., Создание ситуации успеха на уроке как необходимое условие процесса обучения слепых и слабовидящих детей // Опыт и перспективы развития образования детей с глубоким нарушением зрения. – 2023. – С. 90.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие // Москва: Смысл: Академия, 2005. — 352 с
11. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. — СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
12. Малева З. П. Сравнительное исследование проявления агрессии у детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах // Psihologie, Revistă științifico-practică. – 2022. – Т. 40. – №. 1. – С. 72-83.
13. Мясникова Л.В. Развитие графомоторных умений и навыков у старших слабовидящих дошкольников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – №. 1. – С. 82-85.
14. Осипова Л.Б. и др. Изучение коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения // Специальное образование. –

2024. – №. 4 (76). – С. 60-79.
15. Осипова, Л.Б. Развитие восприятия сюжетных изображений у детей с нарушениями зрения с использованием средств наглядности: учебное пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Г.Д. Пиянзина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2024. – 100 с.
 16. Павлова О.С. Особенности социализации, свойственные разным нозологическим группам //Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №. 79-2. – С. 445-448.
 17. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. д-ра психол. наук специальность 19.00.10 / Л.И. Плаксина. — Москва, 1998. — 49 с.
 18. Плаксина Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: учебно-методическое пособие //Москва: ЗАО «Элти-Кудиц». – 2003. — 120 с.
 19. Сачков А.А. Развитие мелкой моторики у лиц дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе занятий адаптивным физическим воспитанием // Инновационные идеи молодых исследователей. – 2022. – С. 87-92.
 20. Солнцева Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях //Дефектология. – 2000. – Т. 4. – С. 3-8.
 21. Voloshina L. et al. Effect of motor activity on physical readiness indicators of preschoolers with visual impairment //Journal of Physical Education and Sport. – 2022. – Т. 22. – №. 1. – С. 174-179.
 22. Stevenson M., Tedone E. Assessment of Autism Spectrum disorders in children with visual impairment and blindness: A scoping review //Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2025. – Т. 55. – №. 4. – С. 1411-1423.

© Борисова Елена Борисовна (levit03@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»