



Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в различных институционально-образовательных условиях

В. З. Кантор*, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация,

* v.kantor@mail.ru

Введение. Диверсификация системы образования предполагает выстраивание институционального баланса между образовательной интеграцией и дифференциацией, в том числе применительно к детям со зрительной недостаточностью. Цель статьи – представить результаты сравнительного изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников с различной глубиной нарушения зрения, обучающихся в институционально-образовательных условиях инклюзии, частичной интеграции и дифференциации.

Материалы и методы. База исследования – четыре школы г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Респондентами выступили 55 учащихся 1–3 классов с разной степенью зрительной недостаточности, получающих образование в инклюзивном формате, формате частичной интеграции или дифференциации. Диагностико-методическую базу эксперимента составили следующие методики: «Актуализация представлений школьников с нарушениями зрения о продуктивном коммуникативном взаимодействии», «Коммуникативные умения» Л. Михельсона в модификации Л. С. Колмогоровой, «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской и «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман, метод интервью-анкетирования с использованием шкалирования. Математико-статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок и коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования. Авторы впервые раскрыли масштабы и характер влияния институционально-образовательного фактора на развитие коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в нормативно-содержательном, оценочно-ролевом, позиционно-функциональном и налично-деятельностном аспектах. В институционально-образовательных условиях инклюзии, частичной интеграции и дифференциации уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения варьируется применительно к разным ее аспектам, однако влияние этих условий носит избирательный и амбивалентный характер.

Обсуждение и заключение. Полученные материалы могут служить основой проектирования и апробации вариативной модульной программы развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью и реализации стратегии реабилитационно-педагогической работы со школьниками с нарушениями зрения, способствующей их образовательной и социальной интеграции.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, младшие школьники со зрительной недостаточностью, институционально-образовательные условия, инклюзивное образование, частичная образовательная интеграция, дифференцированное обучение, общеобразовательная школа, специальная школа, нормативно-содержательный, оценочно-ролевой, позиционно-функциональный и налично-деятельностный аспекты коммуникативной компетентности

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Кантор, В. З. Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в различных институционально-образовательных условиях / В. З. Кантор, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина. – DOI 10.15507/1991-9468.103.025.202102.321-339 // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 321–339.

© Кантор В. З., Никулина Г. В., Никулина И. Н., 2021



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Original article

Development of Communicative Competence in Junior High School Students with Visual Impairment in Different Institutional and Educational Settings

V. Z. Kantor*, G. V. Nikulina, I. N. Nikulina
The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation,
* v.kantor@mail.ru

Introduction. The diversification in education means, inter alia, establishing an institutional balance between integration and differentiation, which should also hold true for visually-impaired children. Junior age is a sensitive period for the development of communicative skills. Hence, one of the key tasks on the educational agenda for visually-impaired junior high school students is the development of communicative competence. The paper is the first attempt to identify how institutional and educational setting impacts the development of communicative competence in junior high school students, namely, such aspects of communicative competence as content/compliance with communication standards, attitude/role relationships, position/function, and involvement/activity.

Materials and Methods. The evidence was obtained from four schools in Saint Petersburg and Leningrad Region. The survey included 55 respondents in grades 1–3 with deferent degrees of visual impairment from inclusive educational settings with partial integration / differentiation. The methodology included such tools as Effective Communication: Raising Awareness of Visually-Impaired Students; a scale-based interview and questionnaire; L. Mikhelson's Communication Skills test modified by L.S. Kolmogorova; Joint Sorting by G.V. Burmenskaya; and G.A. Tsukerman's Picture Dictation. The data was processed using Student's t-test for dependent and independent samples and Pearson correlation coefficient.

Results. The assessment of communicative competence in schoolchildren embraced several aspects: content/compliance with communication standards; attitude/role relationships; position/function; involvement/activity. In the context of inclusive education with partial integration and differentiation, visually-impaired junior high school students show different development levels of different aspects of communicative competence. This context has a selective and ambivalent effect.

Discussion and Conclusion. The results may find application in the design and testing of a variable modular programme aimed at the development of communicative competence in visually-impaired junior high school students. The results may also lay the foundation for the rehabilitation and training strategy for visually-impaired students and facilitate their integration in social and educational environment.

Keywords: communicative competence, visually-impaired junior high school students, institutional and educational setting, inclusive education, partial integration in education, differentiation in education, general education school, special education school, aspects of communicative competence: content/compliance with communication standards, attitude/role relationships, position/function, involvement/activity

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Kantor V.Z., Nikulina G.V., Nikulina I.N. Development of Communicative Competence in Junior High School Students with Visual Impairment in Different Institutional and Educational Settings. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):321-339. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.321-339>

Введение

Диверсификация системы образования, выступающая в качестве одного из базовых принципов и важнейших трендов образовательной политики как в России [1; 2], так и за рубежом [3–5], со всей очевидностью предполагает выстраивание институционального баланса между

образовательной интеграцией и дифференциацией применительно к лицам с особыми образовательными потребностями, в частности к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [6; 7]. Актуальность и значимость данного аспекта определяются интенсивной имплементацией инклюзии на всех уровнях

образования и прежде всего на уровнях общего¹ [8] и профессионального² образования.

Для образования в целом данный процесс ознаменовался становлением его новой и достаточно сложной институциональной структуры, когда имеет место своего рода взаимопроникновение общего и специального образования, с широкой вариативностью институциональных условий обучения детей с ОВЗ за счет комплементарного взаимодействия системы дифференцированного образования таких детей, представленной сетью специальных коррекционно-образовательных учреждений, и системы, в рамках которой реализуются различные форматы образовательной интеграции – от частичной интеграции до инклюзии [9, с. 32–34].

В полной мере эти тенденции касаются и такой специфической категории обучающихся, как дети с нарушениями зрения. В частности, в Германии 32 % всех детей со зрительной недостаточностью получают образование в школах общего назначения [9, с. 33]. Проведенный в рамках специального исследования контент-анализ сайтов российских учреждений, включенных в 2018 г. в федеральный перечень общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями, выявил суммарно 153 учреждения, ведущих обучение детей с нарушением зрения, и лишь 32 из них – специальные школы для слепых и слабовидящих детей, тогда как 121 – другие образовательные организации, где обучаются дети со зрительной недостаточностью. При этом речь идет и об отдельных

классах в школах массового назначения, и об инклюзивном формате, включая интернальную инклюзию, предполагающую обучение слепых и слабовидящих детей в специальной (коррекционной) школе иного типа [10]. По имеющимся экспериментальным данным, институционально-образовательный фактор отчетливо проявляет себя в реалиях педагогического процесса. С одной стороны, в зависимости от того, осуществляется ли образовательный процесс в условиях интеграции или дифференциации, различаются иерархия и характер сочетания потребностей педагогических коллективов школ, ведущих обучение детей со зрительной недостаточностью [10]. С другой – обнаруживается, что в некоторых аспектах самоотношения статус подростков с нарушением зрения, обучающихся инклюзивно, оказывается менее благоприятным, чем у их сверстников, обучающихся в отдельном классе обычной школы или в специальной школе [11]. Данное обстоятельство приобретает особую важность в контексте понимания социально-психологических проблем инклюзивного школьного обучения детей с нарушением зрения [12].

Между тем с учетом негативного влияния зрительной депривации на развитие коммуникативной деятельности³ особой задачей педагогической работы с такими детьми становится повышение уровня их коммуникативной компетентности, который часто оказывается редуцированным из-за недостаточного знания ими норм и правил продуктивного коммуникативного взаимодействия, затрудненности самостоятельного приобретения и ограниченности опыта подобного взаимодействия с разными людьми

¹ Inclusive Education. Unity in Diversity / Ed. by J. Głodkowska. Warszawa, 2020. 284 p. URL: https://www.researchgate.net/profile/Joanna-Glodkowska/publication/345850801_Inclusive_Education_Unity_in_Diversity/links/5fafdd31a6fdcc9ae050fbc6/Inclusive-Education-Unity-in-Diversity.pdf (дата обращения: 11.01.2021).

² Huneke H.-W. Inklusion: Ziele und Wege // Daktylos: Bildungswissenschaftliches magazin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: Inklusion. 2020. S. 6–7. URL: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-presse-oeffentlichkeit/presse/Daktylos/PHHD_daktylos2020_Inklusion_web.pdf (дата обращения: 11.01.2021); Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / под ред. Ю. П. Зинченко. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. 612 с.

³ Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. СПб.: Каро, 2006. 336 с.; Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграф сервис, 2000. 250 с.



в различных ситуациях, наличия специфических коммуникативных барьеров и др.⁴. При этом, если в педагогическом смысле компетентность учащегося характеризует опытное овладение необходимой компетенцией [13], то коммуникативная компетентность представляет собой единство соответствующих умений и навыков ребенка, отражающих его коммуникативную компетенцию, и имеющегося у него опыта коммуникативной деятельности.

Одним из сенситивных периодов развития коммуникативной компетентности детей с нарушением зрения – в связи с некоторым их отставанием в данном отношении от онтогенетической нормы – выступает младший школьный возраст⁵. Однако в соответствующем аспекте младшие школьники со зрительной недостаточностью до настоящего времени не оказывались в поле исследовательского внимания в институционально-образовательном контексте. В итоге отсутствуют опирающиеся на эмпирическую базу научные представления о масштабах и характере влияния институциональных условий обучения на развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста со зрительной недостаточностью. На восполнение данного пробела и было направлено предпринятое экспериментальное исследование. Его цель заключалась в том, чтобы в сравнительном плане изучить уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с различной глубиной нарушения зрения, обучающихся в институционально-образовательных условиях инклюзии, частичной интеграции и дифференциации.

Обзор литературы

В современном обществе все более важным становится наличие у человека коммуникативной компетентности, являющейся одним из решающих условий продуктивного коммуникативного взаимодействия, которое выступает в качестве механизма, обеспечивающего согласование и объединение совместных усилий людей для реализации поставленных целей. Именно поэтому проблематика коммуникативной компетентности активно разрабатывается в педагогике и смежных с ней науках, где изучается в разных аспектах – от философско-педагогического, когда природа взаимодействия и отношений осмысливается в контексте феномена коммуникативной силы [14], до прикладного и даже конкретно-методического, связанного с эффективным выстраиванием межличностных контактов, например, в системе медико-социальной помощи⁶ или с использованием методов и упражнений для развития коммуникативных навыков по отношению к производственной деятельности и повседневной жизни [15].

В педагогике при исследовании вопросов коммуникативной компетентности основное внимание уделяется ее формированию у детей дошкольного [16], младшего школьного [17] и старшего школьного [18; 19] возраста, в том числе детей с ОВЗ, применительно к которым принципиальную важность для решения соответствующих задач приобретает обеспечение взаимодействия развиваемых коммуникативных и психосоциальных навыков⁷, а также выверенная в дидактико-методологическом плане компьютеризация обучения⁸.

⁴ Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 299 с.

⁵ Быкова Е. Б. Формирование коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие. СПб.: ЛЕМА, 2018. 104 с.; Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 499 с.

⁶ Mantz S. Kommunizieren in der Pflege. Kompetenz und Sensibilität im Gespräch. 2., aktualisierte edition. Kohlhammer Verlag, 2019. 181 s.; Pfliegerische Kompetenzen fördern: pfliegerpädagogische Grundlagen und Konzepte / K.-H. Sahmel (ed.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2009. 188 s.

⁷ Sarimski K. Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung: Prävention, Intervention und Inklusion. Göttingen: Hogrefe, 2019. 256 s. URL: https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9783840928819_preview.pdf (дата обращения: 12.01.2021).

⁸ Bianchi M. Kommunikative Kompetenz und Teilhabe: Der Computer als Hilfsmittel zur Erweiterung dieser Kompetenz bei Menschen mit Handicap. Hamburg: Diplomica Verlag, 2012. 84 s.

При этом специфическую целевую группу педагогической работы, которая должна реализовываться в соответствии с особыми научно-методическими требованиями⁹, здесь представляют собой дети с нарушением зрения.

Материалы экспериментальных исследований фиксируют у таких детей, особенно в случае врожденной слепоты, признаки дефицитарности коммуникативной компетентности, причем корни проблемы уходят в ранний период развития ребенка [20; 21]. На наличие коммуникативных расстройств указывают коммуникативные профили, полученные в ходе специального эмпирического изучения коммуникативных навыков незрячих детей [22].

В рамках экспериментального исследования вербальной и невербальной коммуникативной компетентности детей с нарушением зрения выявлена редуцированность последней [23], эти данные корреспондируют с показателями других близких по целевым установкам исследований¹⁰ [24]. Ограниченность невербалики затрудняет образовательную деятельность таких детей, в частности в сфере языкового образования [25]. Ситуация усугубляется в случае сочетания глубокой зрительной недостаточности с интеллектуальной [26].

В то же время эмпирически подтверждается и возможность повышения уровня коммуникативной компетентности детей со зрительной недостаточностью в условиях специальной педагогической работы с использованием вспомогательных средств. Основополагающую роль в соответствующем аспекте играет, как показывает исследование практики, реализация специальных подходов к обучению

детей с нарушением зрения чтению, письму и аудированию, а также применение неформальных и формальных методов оценки этих навыков¹¹. Значительную эффективность в плане развития коммуникативных навыков и эмпатии у слабовидящих младших школьников доказало в рамках обучающего эксперимента и психообразование [27]. По результатам экспериментальной внедренческой практики в качестве важного ресурса формирования коммуникативной компетентности незрячих и слабовидящих детей выступает их специально организованная театрализованная деятельность [28].

Между тем с учетом диверсификации образования детей со зрительной недостаточностью эмпирическая характеристика их коммуникативной компетентности может и должна быть дополнена за счет экспериментальных данных сравнительного плана, которые бы фиксировали уровень развития последней в его соотносительности с теми или иными институциональными условиями обучения детей с нарушением зрения, будь то образовательная интеграция в разных ее формах или дифференциация. При этом необходимо, чтобы искомые экспериментальные данные описывали коммуникативную компетентность комплексно, во всех ее сущностных аспектах.

Ключевое концептуальное значение здесь приобретает построенная в коррекционной педагогике структурная модель коммуникативной культуры лиц со зрительной недостаточностью, согласно которой в ней выделяются нормативно-содержательный, оценочно-ролевой, позиционно-функциональный и налично-деятельностный компоненты¹²: если

⁹ Научно-методические основы инклюзивного обучения слепых и слабовидящих в условиях реализации федерального образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО): методическое пособие / Е. В. Замашнюк, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина, А. В. Потемкина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 388 с.; Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования: методические рекомендации / Е. В. Замашнюк, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина, А. В. Потемкина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 600 с.

¹⁰ *Ben-Noun (Nun) L. Communication Skills in the Blind. Second Edition. Israel: B.N. Publications House, 2014. 108 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/281784385_COMMUNICATION_SKILLS_IN_THE_BLIND (дата обращения: 12.01.2021).*

¹¹ *Harley R. K., Truan M. B., Sanford L. D. Communication Skills for Visually Impaired Learners: Braille, Print, and Listening Skills for Students Who Are Visually Impaired. Second Edition. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, Limited, 2014. 323 p.*

¹² *Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса.*



коммуникативная культура обучающихся реализуется именно через коммуникативную компетентность [29], то, следовательно, этой компетентности не могут не быть релевантными соответствующие четыре аспекта в их комплексе.

Данная система представлений и служит основой экспериментального изучения развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в институционально-образовательном контексте.

Материалы и методы

Базой сравнительного исследования уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью, обучающихся в различных институциональных условиях, послужили четыре школы г. Санкт-Петербурга (ГБОУ школа-интернат № 1 им. К. К. Грота для слепых и слабовидящих детей, ГБОУ школа-интернат № 2 для слабовидящих детей, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 592) и Ленинградской области (ГКОУ Мгинская школа-интернат для детей с нарушениями зрения), осуществляющие образовательный процесс на началах интеграции и дифференциации.

Выборку респондентов в рамках проведенного констатирующего эксперимента составили 55 учащихся 1–3 классов данных школ с различной степенью и характером нарушения зрения: с тяжелой – 12 чел., средней – 14, легкой степенью слабовидения – 14, с функциональными расстройствами зрения (амблиопия и косоглазие) – 15 чел.

При этом суммарно 16 респондентов обучались инклюзивно, т. е. в одном классе с нормально видящими сверстниками, 18 – в условиях частичной интеграции (в отдельном классе общеобразовательной школы), а 21 – в условиях образовательной дифференциации (в специальной школе).

В качестве параметров, по которым оценивался уровень развития коммуникативной компетентности, выступили:

– применительно к нормативно-содержательному аспекту – уровень знаний о нормах и правилах продуктивного взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях;

– применительно к оценочно-ролевому аспекту – ориентированность ведущих видов отношений (к себе, партнеру и к самому коммуникативному взаимодействию);

– применительно к позиционно-функциональному аспекту – позиция (уверенная, зависимая, агрессивная), которую выбирает респондент в ситуации коммуникативного взаимодействия;

– применительно к налично-деятельностному аспекту – уровень владения коммуникативными умениями, демонстрируемый в ситуации реального продуктивного коммуникативного взаимодействия.

Диагностико-методическую базу эксперимента составили:

– методика «Актуализация представлений школьников с нарушениями зрения о продуктивном коммуникативном взаимодействии», позволившая выявить уровень знания такими школьниками норм и правил продуктивного взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях¹³;

– метод интервью-анкетирования с использованием шкалирования, предназначенный для определения характера ориентированности ведущих видов отношений младших школьников с нарушениями зрения¹⁴;

– методика «Коммуникативные умения» Л. Михельсона в модификации Л. С. Колмогоровой¹⁵, послужившая выяснению позиции, выбираемой младшими школьниками с нарушениями зрения в ситуации коммуникативного взаимодействия;

– методики «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской и «Узор под диктовку»

¹³ Там же.

¹⁴ Никулина Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса: учеб.-метод. пособие. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 93 с.

¹⁵ Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. психологов. М.: Владос, 2002. 360 с.

Г. А. Цукерман¹⁶, с помощью которых у младших школьников с нарушениями зрения выявлялся уровень владения коммуникативными умениями.

Полученные экспериментальные данные подвергались математико-статистической обработке с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок и коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования

Первая исследовательская серия, реализованная в рамках констатирующего эксперимента, предполагала изучение влияния институциональных условий на уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в ее нормативно-содержательном аспекте. Это осуществлялось посредством актуализации представлений респондентов о правилах продуктивного коммуникативного взаимодействия с помощью специально подобранных литературных текстов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в данном аспекте независимо от институциональных условий обучения у младших школьников со зрительной недостаточностью в качестве преобладающего выступает средний уровень

развития коммуникативной компетентности (61,1–62,5 % респондентов). При этом удельный вес респондентов, продемонстрировавших здесь высокий уровень развития коммуникативной компетентности (от 22,2 до 25,0 %), превосходит удельный вес тех, у кого он предстает как низкий (от 12,5 до 16,7 %) (табл. 1).

Статистически значимые различия между группами респондентов, обучающихся в разных институциональных условиях применительно к нормативно-содержательному аспекту коммуникативной компетентности не обнаруживаются.

Поскольку в данном случае отсутствуют взаимосвязи с глубиной зрительной недостаточности у респондентов, то, следовательно, институционально-образовательный фактор не оказывает определяющего влияния на развитие коммуникативной компетентности младших школьников в ее нормативно-содержательном аспекте безотносительно к степени и характеру имеющегося у них нарушения зрения.

Вторая исследовательская серия, реализованная в рамках констатирующего эксперимента, предполагала оценку влияния институциональных условий на уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в ее оценочно-ролевом аспекте.

Т а б л и ц а 1. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: нормативно-содержательный аспект

Table 1. Aspect 1 (content / compliance with communication standards) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: нормативно-содержательный аспект / Content/compliance with communication standards as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	25,0	22,2	23,8
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school	62,5	61,1	61,9
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5	16,7	14,3

¹⁶ Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос, 2007. 162 с.



Анализ осуществлялся с учетом уровня развития трех видов отношений респондентов – к себе, партнеру и к самому коммуникативному взаимодействию, который интерпретировался как высокий, средний или низкий, исходя из характера (положительного, индифферентного или отрицательного) каждого вида отношений. При этом значения трактовались следующим образом: значение от 2 до 3 баллов отражает положительную ориентированность отношения, от 1 до 2 баллов – индифферентную, от 0 до 1 балла – его отрицательную ориентированность. Характер ориентированности отношения определялся по средним для выборки значениям и служил основой обозначения уровня развития каждого из видов отношений.

Что касается отношения младших школьников со зрительной недостаточностью к себе как субъекту коммуникативного взаимодействия, то у большинства респондентов (от 56,3 до 61,9 %), обучающихся как в условиях образовательной интеграции в том или ином ее варианте, так и в формате дифференциации, его ориентированность является положительной, указывая на высокий уровень развития коммуникативной

компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте (табл. 2).

Индифферентная ориентированность, служащая маркером среднего уровня развития коммуникативной компетентности в этом аспекте, обнаруживается только у 27,8–31,2 % респондентов, а отрицательная, свидетельствующая о низком уровне развития, – у 9,5–12,5 % участников эксперимента.

По результатам математико-статистического анализа между респондентами, обучающимися в разных институциональных условиях, ни в одном из случаев не фиксируются значимые различия. При отсутствии связи отношения младших школьников к себе как субъекту коммуникативного взаимодействия с глубиной зрительной недостаточности это свидетельствует о том, что институционально-образовательный фактор не выступает как детерминанта развития их коммуникативной компетентности в оценочно-ролевом аспекте вне зависимости от состояния зрительных функций.

Применительно же к отношению младших школьников с нарушением зрения к партнерам по коммуникативному взаимодействию ситуация оказывается принципиально иной (табл. 3).

Т а б л и ц а 2. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к себе как субъекту коммуникативного взаимодействия)

Table 2. Aspect 2 (attitude / role relationships) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Attitude to self as an agent of communication: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к себе как субъекту коммуникативного взаимодействия) / Attitude to self as an agent of communicative interaction as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	56,3/2,15	61,1/2,12	61,9/2,85
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	31,2/1,68	27,8/1,65	28,6/1,76
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5/0,67	11,1/0,59	9,5/0,87

Т а б л и ц а 3. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к партнеру по коммуникативному взаимодействию)

Table 3. Aspect 2 (attitude / role relationships) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Attitude to communication partner: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к партнеру по коммуникативному взаимодействию) / Attitude to communication partner as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	37,5/2,11	40,4/2,29	71,4/2,78
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	56,3/1,12	48,4/1,83	28,6/1,89
в специальной школе, % / a special needs school, %	6,2/0,49	11,2/0,53	0/0

Если у основной массы участников эксперимента, получающих образование в специальной школе (71,4 %), в соответствующем контексте зафиксирован высокий уровень развития коммуникативной культуры, характеризующийся положительной ориентированностью отношения к партнеру по коммуникативному взаимодействию, то в группе обучающихся инклюзивно преобладают, пусть и не столь выражено, те, у кого вследствие индифферентной ориентированности данного отношения отмечается средний уровень развития коммуникативной компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте (56,3 %). В группе респондентов, обучающихся в отдельном классе общеобразовательной школы, младшие школьники с высоким и средним уровнем развития коммуникативной компетентности в таком аспекте составляют 40,4 и 48,4 % соответственно. Причем среди респондентов, получающих образование на началах дифференциации, отсутствуют младшие школьники с нарушением зрения, у которых бы применительно к оценочно-ролевому аспекту имел место низкий уровень развития коммуникативной компетентности, сопряженный с отрицательной ориентированностью отношения к партнеру по коммуникативному взаимодействию, тогда как среди обучающихся в условиях инклюзии и частичной образовательной

интеграции такие обнаруживаются (6,2 и 11,2 % соответственно).

Асинхронность развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в оценочно-ролевом аспекте подтверждают – в разрезе их отношения к партнеру по коммуникативному взаимодействию – и результаты математико-статистического анализа, фиксирующие достоверные различия между обучающимися в специальной школе и теми, чье обучение проходит в формате частичной интеграции ($t = 2,396, P < 0,05$) или в инклюзивном формате ($t = 2,297, P < 0,05$). Обнаруживается и связь уровня развития коммуникативной компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте со степенью нарушения зрения у младших школьников: при нарастании глубины зрительной недостаточности выявляемый уровень достоверно снижается ($r = 0,864, P < 0,01$). При этом статистически значимые различия между респондентами, обучающимися в формате частичной интеграции и инклюзивно, отсутствуют.

Таким образом, в плане отношения младших школьников с нарушением зрения к партнеру по коммуникативному взаимодействию институционально-образовательный фактор оказывает существенное и специфическое влияние на развитие их коммуникативной компетентности



в оценочно-ролевом аспекте, определяя неблагоприятную динамику статуса младших школьников по мере усиления зрительной недостаточности.

Между тем с позиций отношения к собственному коммуникативному взаимодействию младшие школьники с нарушением зрения предстают как гомогенная группа: безотносительно к реализуемому образовательному формату; достоверных различий математико-статистический анализ здесь не выявляет. Среди респондентов доминируют учащиеся со средним уровнем развития коммуникативной компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте, характеризующимся индифферентной ориентированностью этого вида отношений (от 55,7 до 57,2 %). Высокий уровень развития, маркируемый положительным отношением к коммуникативному взаимодействию, обнаруживается в 28,6–33,2 % случаях, а низкий, связанный с отрицательным отношением, – в 11,1–14,2 %. При этом связь характера отношения младших школьников с нарушением зрения к коммуникативному взаимодействию с фактором глубины зрительной недостаточности не фиксируется (табл. 4).

Следовательно, в связи с коммуникативным взаимодействием институционально-образовательные условия не выступают для младших школьников с тяжелой, средней и легкой степенью слабовидения

и с функциональными расстройствами зрения в качестве фактора, детерминирующего развитие их коммуникативной компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте.

Третья исследовательская серия предполагала осмысление влияния институциональных условий обучения на уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в позиционно-функциональном аспекте. В качестве искомого индикатора выступал выбор респондентами одной из трех позиций – уверенной (компетентностной), зависимой («позиция снизу») или агрессивной («позиция сверху») – в различных ситуациях коммуникативного взаимодействия.

В целом по выборке оказались представленными все три позиции. Однако, если среди респондентов, находящихся в условиях дифференцированного обучения, преобладающей является уверенная позиция, зафиксированная в 76,2 % случаях, то в группах детей, обучающихся в формате частичной интеграции или в инклюзивном формате, данная позиция обнаруживается только у 38,9 и 37,5 % респондентов соответственно. Агрессивная позиция обнаружилась у 16,7 % респондентов, обучающихся в отдельных классах общеобразовательной школы, у 12,5 % – в инклюзивном формате.

Т а б л и ц а 4. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к коммуникативному взаимодействию)

Table 4. Aspect 2 (attitude / role relationships) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Attitude to communication: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к коммуникативному взаимодействию / Attitude to communication as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	31,2/2,51	33,2/2,58	28,6/2,42
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	56,3/1,77	55,7/1,69	57,2/1,87
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5/0,44	11,1/0,62	14,2/0,56

Для респондентов, обучающихся в специальной школе, подобная позиция не характерна вообще. Зависимая позиция выступает в качестве основной применительно к младшим школьникам со зрительной недостаточностью, которые обучаются инклюзивно (50 %), хотя имеет место и у тех, чье обучение осуществляется либо в условиях частичной образовательной интеграции (44,4 %), либо образовательной дифференциации (23,8 %) (табл. 5).

Таким образом, в позиционно-функциональном аспекте коммуникативная компетентность у младших школьников с нарушением зрения обнаруживает асинхронность развития, существенный характер которой подтверждается результатами математико-статистического анализа, выявившего соответствующие достоверные различия между респондентами, обучающимися в специальной школе, с одной стороны, и респондентами, обучающимися в отдельном классе общеобразовательной школы ($t = 2,843, P < 0,01$) или инклюзивно ($t = 2,775, P < 0,01$), – с другой. При этом между последними значимых различий не наблюдается, также отсутствует и связь выбора младшими школьниками позиции в ситуации коммуникативного взаимодействия с фактором глубины их зрительной недостаточности.

Следовательно, применительно к позиционно-функциональному аспекту коммуникативной компетентности институционально-образовательный фактор ока-

зывает дифференцирующее влияние на ее развитие у младших школьников со зрительной недостаточностью, которое проявляется в том, что независимо от состояния зрительных функций в качестве опережающей группы выступают обучающиеся, получающие начальное образование в условиях дифференциации. Условия обучения в формате частичной интеграции и образовательной инклюзии оказываются менее благоприятными в соответствующем отношении, словно бы предрасполагая младших школьников с нарушением зрения к выбору преимущественно зависимой позиции в процессе коммуникативного взаимодействия.

Четвертая исследовательская серия предполагала осмысление влияния институциональных условий на развитие коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения в лично-деятельностном аспекте и была направлена на выявление уровня сформированности коммуникативных умений в ситуациях реального коммуникативного взаимодействия. В качестве оценочного критерия выступал реальный уровень развития умений (слушать и слышать партнера; понятно и доступно высказывать свои мысли; объяснять свою позицию; договариваться; находить общее решение, аргументировать свое предложение; убеждать; уступать), необходимых для продуктивного коммуникативного взаимодействия.

Таблица 5. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: позиционно-функциональный аспект

Table 5. Aspect 3 (position / function) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Позиция в ситуациях коммуникативного взаимодействия / Position / function as part of communicative competence		
	Уверенная / Confident	Зависимая / Dependent	Агрессивная / Aggressive
инклюзивно, % / inclusion, %	37,5	38,9	76,2
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	50,0	44,4	23,8
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5	16,7	0,0



Поскольку в рамках подобного взаимодействия младший школьник с нарушением зрения может вступать в контакт с другими учащимися со зрительной недостаточностью и с нормально видящим учащимся, то реализованная исследовательская серия предполагала две соответствующие линии анализа.

Что касается коммуникативного взаимодействия, субъектами которого выступают обучающиеся с нарушениями зрения, то применительно ко всем институциональным условиям обучения основная масса респондентов (50,0–56,2 %) характеризуется средним уровнем развития коммуникативной компетентности в налично-деятельностном аспекте. Высокий уровень развития обнаруживается также во всех группах респондентов – у 31,3–33,4 % младших школьников, а низкий – у 12,5–16,6 % (табл. 6).

Математико-статистический анализ не зафиксировал достоверных различий в средних значениях показателей, характеризующих уровень развития коммуникативной компетентности у младших школьников с нарушением зрения, обучающихся в разных институциональных условиях. Поскольку отсутствует связь искомого уровня с глубиной нарушения зрительных функций, то (применительно к ситуации коммуникативного взаимодействия

между самими младшими школьниками со зрительной недостаточностью) институционально-образовательный фактор не оказывает решающего влияния на уровень развития их коммуникативной компетентности в налично-деятельностном аспекте безотносительно к глубине нарушения зрительных функций.

Что же касается ситуации коммуникативного взаимодействия между младшими школьниками с разным зрительным статусом, то лишь 4,8 % респондентов, обучающихся в специальной школе, обнаружили, в условиях проведения внешкольных мероприятий с совместным участием учащихся начальных классов с нарушенным и нормальным зрением, высокий уровень развития коммуникативной компетентности в налично-деятельностном аспекте, тогда как по 47,6 % респондентов продемонстрировали средний и низкий уровни (табл. 7).

Среди респондентов, обучающихся в отдельном классе общеобразовательной школы, высокий уровень развития коммуникативной компетентности в налично-деятельностном аспекте был выявлен в аналогичной ситуации у 33,3 % респондентов, средний – у 61,1, низкий – у 5,6 %, а среди респондентов, обучающихся инклюзивно, – у 31,3, 62,4 и 6,3 % соответственно.

Т а б л и ц а 6. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: налично-деятельностный аспект (ситуация коммуникативного взаимодействия с обучающимися с нарушенным зрением)

Table 6. Aspect 4 (involvement / activity) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Communication with a visually-impaired student: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: налично-деятельностный аспект (ситуация коммуникативного взаимодействия с обучающимися с нарушенным зрением) / Communication with a visually- impaired student as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	31,3	33,4	33,3
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	56,2	50,0	52,4
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5	16,6	14,3

Таблица 7. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: налично-деятельностный аспект (ситуация коммуникативного взаимодействия с нормально видящими обучающимися)

Table 7. Aspect 4 (involvement / activity) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Communication with a normally-sighted student: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: налично-деятельностный аспект (ситуация коммуникативного взаимодействия с нормально видящими обучающимися) / Communication with a normally-sighted student as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	31,3	33,3	4,8
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	62,4	61,1	47,6
в специальной школе, % / a special needs school, %	6,3	5,6	47,6

При этом результаты математико-статистического анализа фиксируют значимые различия в уровне развития коммуникативной компетентности в ее налично-деятельностном аспекте между младшими школьниками со зрительной недостаточностью, обучающимися в условиях образовательной дифференциации, и их сверстниками с нарушением зрения, находящимися в условиях образовательной инклюзии ($t = 2,980, P < 0,01$) и частичной интеграции ($t = 2,850, P < 0,01$).

Тем самым в данном аспекте институционально-образовательный фактор значим в плане развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью применительно к ситуации их коммуникативного взаимодействия с нормально видящими обучающимися: если инклюзивный образовательный формат и формат частичной образовательной интеграции оказывают позитивное влияние, то формат образовательной дифференциации – негативное. Причем с учетом того, что статистически достоверные различия в соответствующем отношении между младшими школьниками с разной глубиной зрительной недостаточности не обнаруживаются, это характерно для всех их категорий: для учащихся с тяжелой, средней либо легкой степенью

слабовидения или учащихся с функциональными расстройствами зрения.

Обсуждение и заключение

Результаты проведенного сравнительного изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в институциональных условиях инклюзии, частичной образовательной интеграции и дифференциации свидетельствуют о его вариативности применительно к разным аспектам коммуникативной компетентности. Однако влияние этих условий на ее развитие в целом носит избирательный и притом амбивалентный характер.

Согласно полученным экспериментальным данным, независимым от институционально-образовательных условий, формирование коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения является в нормативно-содержательном и оценочно-ролевом аспектах. При этом применительно к первому обнаруживается преимущественно средний уровень развития коммуникативной компетентности, а ко второму – в разрезе отношения таких школьников к себе и к собственно коммуникативному взаимодействию – соответственно высокий и средний уровень ее развития.



С точки зрения отношения к партнеру по коммуникативному взаимодействию развитие коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в оценочно-ролевом аспекте испытывает влияние институционально-образовательного фактора, который определяет предпочтительность условий дифференцированного обучения в плане формирования положительной ориентированности этого отношения, отражающей высокий уровень развития коммуникативной компетентности. Именно такой уровень свойственен основной массе младших школьников со зрительной недостаточностью, обучающихся в специальной школе.

Для развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в позиционно-функциональном аспекте более благоприятными оказываются условия дифференцированного обучения, способствуя проявлению ими уверенной позиции в ситуации коммуникативного взаимодействия, что и детерминирует преимущественно высокий уровень развития коммуникативной компетентности в данном ее аспекте у обучающихся в специальной школе.

Что же касается налично-деятельностного аспекта, то именно условия образовательной интеграции (частичная интеграция и особенно инклюзия) позитивно влияют на развитие коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения применительно к их коммуникативному взаимодействию с нормально видящими сверстниками: если младшие школьники со зрительной недостаточностью, обучающиеся в общеобразовательной школе, инклюзивно или в отдельном классе, демонстрируют главным образом высокий и средний уровень развития коммуникативной компетентности, то их сверстники, обучающиеся в специальной школе, – практически только средний и низкий. Применительно к коммуникативному взаимодействию со сверстниками со зрительной недостаточностью коммуникативная компетентность младших школьников с нарушением зрения в налично-деятельностном

аспекте обнаруживает преимущественно средний уровень развития, от институционально-образовательных условий в динамическом плане не зависит.

На развитие коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью степень и характер нарушения зрения не оказывают глобального дифференцирующего влияния, затрагивая только ее оценочно-ролевой аспект: применительно к партнеру по коммуникативному взаимодействию статус младших школьников снижается с нарастанием глубины зрительной недостаточности.

Значимость реализованных целевых установок экспериментального исследования и полученных результатов определяется тем, что материалы сравнительного изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников с различной глубиной нарушения зрения, обучающихся в условиях инклюзии, частичной образовательной интеграции и дифференциации, создают исходную основу для продвижения в двух взаимодополняющих и актуальных в научно-практическом плане направлениях.

Во-первых, речь идет о проектировании и апробации вариативной модульной программы развития коммуникативной компетентности школьников со зрительной недостаточностью, находящихся на первой ступени образования. Учет полученных эмпирических данных в содержании вариативных модулей обеспечит возможность нивелирования негативного влияния тех или иных институциональных условий на уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в различных ее аспектах, а это, в свою очередь, положительно скажется, в том числе и за счет совершенствования универсальных учебных действий, на общем уровне их развития и на эффективности овладения ими содержанием образования в целом.

Во-вторых, полученные экспериментальные данные служат отправной базой формирования и реализации научно обоснованной стратегии преемственной реабилитационно-педагогической работы со школьниками с нарушениями зрения,

нацеленной на развитие их коммуникативного потенциала путем повышения эффективности участия в совместной с другими детьми деятельности, гармонизации самооценки и самоотношения, нейтрализации конфликтных ситуаций в межличностной сфере, что способствовало бы оптимизации процесса не только их образовательной интеграции, но и социальной интеграции в целом.

Дальнейшее развитие исследования может быть связано с расширением его

сравнительного плана как за счет изучения в соответствующем аспекте слепых младших школьников, так и путем распространения на обучающихся с ОВЗ других нозологических групп.

Полученные выводы укрепляют научные основы реализации политики в области общего образования различных категорий детей в условиях его диверсификации и выстраивания институционального баланса между образовательной интеграцией и дифференциацией.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голубев, В. В. Диверсификация системы образования как основа устойчивого развития / В. В. Голубев // Устойчивое развитие: наука и практика. – 2011. – Вып. 2. – С. 101–106. – URL: <http://www.yrazvitie.ru/wp-content/uploads/2011/12/7-Golybev.pdf> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
2. Ломакина, Т. Ю. Диверсификация как принцип развития непрерывного образования / Т. Ю. Ломакина // Образование через всю жизнь: проблемы образования. – 2003. – Т. 2. – С. 170–174. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsiya-kak-printsip-razvitiya-nepreryvnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 11.01.2021).
3. Álvares, M. Fault Lines in Education: Dualization and Diversification of Pathways over 40 Years of Debate on Education Policy in Portugal / M. Álvares // Sociologia: problemas e práticas. – 2018. – Vol. 87. – Pp. 45–70. – URL: <https://journals.openedition.org/spp/4424> (дата обращения: 11.01.2021).
4. Haddix, M. Diversifying Teaching and Teacher Education: Beyond Rhetoric and Toward Real Change / M. Haddix. – DOI 10.1177/1086296X16683422 // Journal of Literacy Research. – 2017. – Vol. 49, issue 1. – Pp. 141–149. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1086296X16683422> (дата обращения: 11.01.2021).
5. Lubienski, C. School Diversification in Second-Best Education Markets: International Evidence and Conflicting Theories of Change / C. Lubienski. – DOI 10.1177/0895904805284049 // Educational Policy. – 2006. – Vol. 20, issue 2. – Pp. 323–344. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904805284049> (дата обращения: 11.01.2021).
6. Шеманов, А. Ю. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса / А. Ю. Шеманов, Е. В. Самсонова. – DOI 10.17759/pse.2019240604 // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 6. – С. 38–46. – URL: https://psyjournals.ru/files/111583/pse_2019_n6_Shemanov_Samsonova.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез.англ.
7. Nilsen, S. Inside but Still on the Outside? Teachers' Experiences with the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in General Education / S. Nilsen. – DOI 10.1080/13603116.2018.1503348 // International Journal of Inclusive Education. – 2020. – Vol. 24, issue 9. – Pp. 980–996. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1503348> (дата обращения: 11.01.2021).
8. Малофеев, Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии / Н. Н. Малофеев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8–15. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
9. Вахтель, Г. «Школа для всех!» – аспекты актуального развития в Германии // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 2. – С. 31–38. – URL: <https://clck.ru/UVh7R> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
10. Немирова, Н. В. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих / Н. В. Немирова, В. З. Кантор. – DOI 10.15293/2658-6762.2003.02 // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 28–44. – URL: http://en.sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/08_kantor3-20z.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
11. Kantor, V. Z. The Impact of the Institutional Learning Environments on the Development of Self-Attitude in Pupils with Vision Deficiency / V. Z. Kantor, G. V. Nikulina, I. N. Nikulina // Journal of Pharmaceutical



Sciences and Research. – 2017. – Vol. 9, issue 10. – Pp. 1912–1917. – URL: <https://www.jpsr.pharmainfo.in/Documents/Volumes/vol9Issue10/jpsr09101753.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).

12. Martínez, S. S. Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle / S. S. Martínez, M. F. Asorey, Á. Parrilla. – DOI 10.15366/riejs2019.8.2.003 // Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. – 2019. – Vol. 8, num. 2. – Pp. 49–64. – URL: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.003/11667> (дата обращения: 11.01.2021).

13. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская. – Текст : электронный // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos-Vestnik2012-208-Khutorskoy-Khutorskaya.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).

14. Reichertz, Jo. Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? / Jo. Reichertz. – DOI 10.1007/978-3-531-91915-7. – Heidelberg : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – 267 p. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-91915-7#about> (дата обращения: 12.01.2021).

15. LeMar, B. Kommunikative Kompetenz / B. LeMar. – DOI 10.1007/978-3-662-00489-0. – Springer, Berlin, Heidelberg, 1997. – 379 s. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-662-00489-0#about> (дата обращения: 12.01.2021).

16. Bergau, M. Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule / M. Bergau, K. Liebers. – DOI 10.2443/skv-s-2015-57020150103 // Forschung Sprache. – 2015. – Jahrgang 3, heft 1. – S. 32–51.

17. Абдуллина, Л. Б. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников / Л. Б. Абдуллина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 9–11. – Рез. англ.

18. Качимская, А. Ю. Коммуникативная компетентность старшеклассников в поликультурной образовательной среде / А. Ю. Качимская. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – Т. 6, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN118.pdf> (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

19. Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen / Dr. C. Rohlf, Dr. M. Harring, Dr. C. Palentien (ed.). – DOI 10.1007/978-3-658-03441-2. – 2, überarbeitete und aktualisierte. Wiesbaden : Springer, 2014. – 421 s. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-03441-2#editorsandaffiliations> (дата обращения: 12.01.2021).

20. 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. – URL: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=84866&SECTION_ID=38 (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

21. Кудрина, Т. П. Феноменология коммуникативного поведения слепых детей первых лет жизни / Т. П. Кудрина // Дефектология. – 2019. – № 5. – С. 41–50. – URL: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=84869&SECTION_ID=38 (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

22. James, D. M. Communication Skills in Blind Children: A Preliminary Investigation / D. M. James, V. Stojanovic. – DOI 10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x // Child: Care, Health and Development. – 2007. – Vol. 33, issue 1. – Pp. 4–10. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x> (дата обращения: 12.01.2021).

23. Simpson, M. Communicative Competence in a Group of Visually Impaired Children / M. Simpson, G. Shapiro. – DOI 10.4102/sajcd.v36i1.296. – Текст : электронный // South African Journal of Communication Disorders. – 1989. – Vol. 36, no. 1. – URL: <https://sajcd.org.za/index.php/sajcd/article/view/296> (дата обращения: 12.01.2021).

24. Севастьянова, Е. В. Трансдисциплинарный подход к изучению паралингвистических средств общения детей с нарушением зрения / Е. В. Севастьянова // Специальное образование. – 2011. – № 3 (23). – С. 68–75. – URL: http://journals.uspu.ru/i/inst/spec/spec23/spec23_8.pdf (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

25. Насырова, А. А. К вопросу о сущности и механизмах невербального общения на уроке иностранного языка в школе для слабовидящих / А. А. Насырова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2019. – № 4. – С. 93–101. – URL: https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/bc6/11_Насырова_93-101.pdf (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

26. Колясникова, Н. В. Развитие коммуникативной деятельности слепых и слабовидящих обучающихся с умственной отсталостью в VII–IX классах / Н. В. Колясникова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2019. – № 8-1. – С. 50–53.

27. Yildiz, M. A. Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents Through a Psycho-education Program / M. A. Yildiz, B. Duy // *Educational Sciences: Theory and Practice*. – 2013. – Vol. 13, no. 3. – Pp. 1470–1476. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017646.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).

28. Мжелская, Н. В. Модель развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения / Н. В. Мжелская. – Текст : непосредственный // *Мир науки, культуры, образования*. – 2015. – № 5 (54). – С. 189–192. – Рез. англ.

29. Санина, Е. И. Формирование у обучающихся коммуникативной компетентности в процессе педагогического общения / Е. И. Санина, С. В. Митрохина // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 2. – URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2013/2/276.pdf> (дата обращения: 26.01.2021). – Рез. англ.

Поступила 13.01.2021; одобрена после рецензирования 15.03.2021; принята к публикации 22.03.2021.

Об авторах:

Кантор Виталий Зорохович, проректор по инклюзивному образованию, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>**, **Scopus ID: 57197712404**, **Researcher ID: Y-6834-2018**, v.kantor@mail.ru

Никулина Галина Владимировна, заведующий кафедрой тифлопедагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8601-8655>**, **Scopus ID: 57197722833**, **Researcher ID: Y-7108-2018**, gnikulina40@gmail.com

Никулина Ирина Николаевна, доцент кафедры основ дефектологии и реабилитологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), кандидат психологических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2608-1390>**, **Scopus ID: 8891053700**, irinanik-85@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

В. З. Кантор – концептуальный анализ; итоговая обработка и оформление материалов исследования.

Г. В. Никулина – замысел и формирование теоретических основ исследования; определение экспериментальных площадок и первоначальное обобщение эмпирических материалов.

И. Н. Никулина – формирование диагностико-методической базы исследования; сбор и первичная обработка экспериментальных данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Golubev V.V. Diversification of an Educational System as Basis of a Sustainable Development. *Ustoychivoye razvitiye: nauka i praktika* = Sustainable Development: Science and Practice. 2011; (2):101-106. Available at: <http://www.yrazvitiye.ru/wp-content/uploads/2011/12/7-Golybev.pdf> (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

2. Lomakina T.Yu. [Diversification as a Principle for the Development of Lifelong Education]. *Obrazovaniye cherez vsyu zhizn* = Lifelong Learning: Educational Challenges. 2003; 2:170-174. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsiya-kak-printsip-razvitiya-nepreryvnogo-obrazovaniya/viewer> (accessed 11.01.2021). (In Russ.)

3. Álvares M. Fault Lines in Education: Dualization and Diversification of Pathways over 40 Years of Debate on Education Policy in Portugal. *Sociologia: Problemas e Práticas* = Sociology: Problems and Practices. 2018; 87:45-70. Available at: <https://journals.openedition.org/spp/4424> (accessed 11.01.2021). (In Eng.)

4. Haddix M. Diversifying Teaching and Teacher Education: Beyond Rhetoric and Toward Real Change. *Journal of Literacy Research*. 2017; 49(1):141-149. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X16683422>

5. Lubienski C. School Diversification in Second-Best Education Markets: International Evidence and Conflicting Theories of Change. *Educational Policy*. 2006; 20(2):323-344. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904805284049>



6. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* = Psychological Science and Education. 2019; 24(6):38-46. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>
7. Nilsen S. Inside but Still on the Outside? Teachers' Experiences with the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in General Education. *International Journal of Inclusive Education*. 2020; 24(9):980-996. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
8. Malofeev N.N. From Equal Rights to Equal Opportunities, from Special Schools to Inclusion. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Herzena* = Izvestiya: Herzen University. 2018; (190):8-15. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Wachtel G. "School for All!?" – Aspects of Current Development in Germany. *Vestnik psichophiziologii* = Psychophysiology News. 2018; (2):31-38. Available at: <https://clck.ru/UVh7R> (accessed 11.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Nemirova N.V., Kantor V.Z. Research on the Needs of School Teaching Staff Within the Framework of Institutionalization of Inclusive Education for the Blind and Visually Impaired. *Science for Education Today*. 2020; 10(3):28-44. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.02>
11. Kantor V.Z., Nikulina G.V., Nikulina I.N. The Impact of the Institutional Learning Environments on the Development of Self-Attitude in Pupils with Vision Deficiency. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2017; 9(10):1912-1917. Available at: <https://www.jpsr.pharmainfo.in/Documents/Volumes/vol9Issue10/jpsr09101753.pdf> (accessed 11.01.2021). (In Eng.)
12. Martínez S.S., Asorey M.F., Parrilla Á. Participatory Research with Young People with Visual Disabilities: When the Exclusion and Inclusion Stories Take to the Streets. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social = International Journal of Education for Social Justice*. 2019; 8(2):49-64. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>
13. Hutorskoy A.V., Hutorskaya L.N. [Competence as a Didactic Concept: Content, Structure and Design Models]. *Bulletin of the Institute of Human Education*. 2012; (2). Available at: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos-Vestnik2012-208-Khutorskoy-Khutorskaya.pdf> (accessed 12.01.2021). (In Russ.)
14. Reichertz Jo. Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2010. 267 p. (In Germ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91915-7>
15. LeMar B. Kommunikative Kompetenz. Springer, Berlin, Heidelberg; 1997. (In Germ.) DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-00489-0>
16. Bergau M., Liebers K. Pragmatic and Communicative Competencies in Children during the Transition from Kindergarten to Primary School. *Forschung Sprache* = Research Language. 2015; 3(1):32-51. (In Germ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2443/skv-s-2015-57020150103>
17. Abdullina L.B., Gizatullina K.H. Development of Communication Skills in Primary Schoolers as Psycho-Pedagogical Problem. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, Education. 2018; (4):9-11. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Kachinskaya A.Yu. Communicative Competence of High School Students in a Multicultural Educational Environment. *Mir nauki: internet-zhurnal* = World of Science. Pedagogy and Psychology. 2018; 6(1). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN118.pdf> (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Dr. C. Rohlfs, Dr. M. Harring, Dr. C. Palentien (ed.). Kompetenz-Bildung Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2nd revised and updated ed. Wiesbaden: Springer; 2014. 421 p. (In Germ.) DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2>
20. Ayvazyan E.B. Missed Stage in Early Development of Blind Child as a Source of Difficulties in the Subject Activity Formation. *Defektologia* = Defectology. 2019; (5):11-20. Available at: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=84866&SECTION_ID=38 (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
21. Kudrina T.P. Phenomenology of Communicative Behavior of First Years of Life Blind Children. *Defektologia* = Defectology. 2019; (5):41-50. Available at: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=84869&SECTION_ID=38 (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
22. James D.M., Stojanovik V. Communication Skills in Blind Children: A Preliminary Investigation. *Child: Care, Health and Development*. 2007; 33(1):4-10. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x>
23. Simpson M., Shapiro G. Communicative Competence in a Group of Visually Impaired Children. *South African Journal of Communication Disorders*. 1989; 36(1):a296. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4102/sajcd.v36i1.296>

24. Sevastianova E.V. Transdisciplinary Approach to the Study of Paralinguistic Means of Communication of Children with Visual Disorders. *Spetsialnoye obrazovaniye* = Special Education. 2011; (3):68-75. Available at: http://journals.uspu.ru/i/inst/spec/spec23/spec23_8.pdf (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

25. Nasyrova A.A. On the Essence and Mechanisms of Non-Verbal Communications in a Language Class at a School for the Visually Impaired. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta imeni I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya* = Vestnik IKBFU. Philology, Pedagogy, and Psychology. 2019; (4):93-101. Available at: [https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/bc6/11_Насырова_93-101.pdf](https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/bc6/11_Nасырова_93-101.pdf) (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

26. Koliashnikova N.V. [Development of Communicative Activity of Blind and Visually Impaired Schoolchildren with Mental Retardation in Grades VII-IX]. *Voprosy pedagogiki* = Pedagogical Issues. 2019; (8-1):50-53. (In Russ.)

27. Yildiz M.A., Duy B. Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho-Education Program. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2013; 13(3):1470-1476. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017646.pdf> (accessed 12.01.2021). (In Eng.)

28. Mzhelskaya N.V. The Model of the Communicative Competence of Children with Visual Impairments. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, Education. 2015; (5):189-192. (In Russ., abstract in Eng.)

29. Sanina E.I., Mitrokhina S.V. Formation in the Student Communication Competence in the Pedagogical Communication. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2013; (2). Available at: <https://www.science-education.ru/pdf/2013/2/276.pdf> (accessed 26.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 13.01.2021; approved after reviewing 15.03.2021; accepted for publication 22.03.2021.

About the authors:

Vitaly Z. Kantor, Vice-Rector for Inclusive Education, Professor of the Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, Saint Petersburg 191186, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), Full Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>**, **Scopus ID: 57197712404**, **Researcher ID: Y-6834-2018**, v.kantor@mail.ru

Galina V. Nikulina, Head of Chair of Tiflopedagogics, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Embankment, Saint Petersburg 191186, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8601-8655>**, **Scopus ID: 57197722833**, **Researcher ID: Y-7108-2018**, gnikulina40@gmail.com

Irina N. Nikulina, Associate Professor of the Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, Saint Petersburg 191186, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2608-1390>**, **Scopus ID: 8891053700**, irinanik-85@mail.ru

Contribution of the authors:

V. Z. Kantor – provided conceptual analysis; final processing of data and research results presentation.

G. V. Nikulina – developed a conceptual and theoretical framework of the study; chose testing sites and provided preliminary consolidation of empirical data.

I. N. Nikulina – developed a methodological framework of the study; collected and provided preliminary processing of experimental data.

All authors have read and approved the final manuscript.