



УДК 376-056.262+159.9:617.75

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

М. Д. Коновалова

Коновалова Марина Дмитриевна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: mdkonovalova@gmail.com



Изложены данные теоретического анализа проблемы проектирования личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в контексте разработки и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что коммуникативные универсальные учебные действия, социальная компетентность, владение навыками коммуникации и социального взаимодействия в различных ситуациях составляют инвариантную основу образовательных результатов. На основе эмпирического исследования определены показатели развития социально-перцептивной компетентности как одного из возможных результатов образования школьников с нарушениями зрения. Проведен анализ взаимосвязей отдельных показателей социально-перцептивной компетентности и индивидуально-психологических характеристик подростков с нарушениями зрения.

Ключевые слова: личностные результаты образования, социально-перцептивная компетентность, подростки с нарушениями зрения.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-9-15

Введение

Одной из значимых тенденций развития системы образования России является «создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [1]. Налицо тенденция к сближению систем общего и специального образования, а в перспективе — и превращения их в единую образовательную систему.

В настоящее время осуществляется переход к обучению по Федеральным государственным стандартам общего образования, в соответствии

с которыми существенно изменяются приоритеты образовательной деятельности: наряду с предметной подготовкой важное значение приобретают надпредметные (метапредметные) компетенции и личностные образовательные результаты. В 2014 г. утверждены Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые должны способствовать обновлению содержания специального образования, в частности, путем обеспечения компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений. Проблема проектирования личностных результатов образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляется нам весьма актуальной.

Понятие личностных результатов образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Рассмотрим основные положения ФГОС общего образования и «Концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» с точки зрения определения личностных результатов образования в этих документах. В стандартах общего образования все образовательные результаты подразделяются на личностные, метапредметные и предметные. Все образовательные результаты в этом документе дифференцированы по уровням — начальное, основное, среднее полное общее образование — и имеют единую структуру с конкретным содержанием на каждой образовательной ступени. К метапредметным результатам (например, на ступени основного общего образования) относятся освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления



учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. Личностные результаты образования на этой ступени включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [2].

В «Концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» устанавливаются также требования к структуре основных образовательных программ образования обучающихся с ОВЗ и их объему, условиям реализации программ, результатам их освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Следует отметить, что именно дифференциация результатов образования обучающихся с ОВЗ является в настоящее время предметом научной дискуссии. Это связано с неоднородностью типологии и уровня психического развития обучающихся с ОВЗ, изменением их состава в последние годы, наличием у каждой группы особых образовательных потребностей.

Концепция ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в качестве результатов освоения адаптированных образовательных программ предполагает: овладение полезными для них знаниями, умениями и навыками; требования к использованию знаний и умений на практике; требования к активности и самостоятельности их применения. С учетом того, что содержание образования детей с ограниченными возможностями здоровья состоит из академического компонента и компонента развития жизненной компетенции (не присутствующего в образовании детей без ОВЗ), важно сравнить требования к этим результатам со структурой требований к результатам общего образования. В последней редакции «Концепции ...» для обучающихся с ОВЗ предполагается соотнести академический компонент с предметными и метапредметными результатами образования, а компонент развития жизненной компетенции – с личностными результатами. При этом сохраняется «привязка» обоих компонентов к восьми сквозным содержательным линиям обучения: язык – знания о языке и речевая практика; математика – знания математики

и практика применения математических знаний; естествознание – знания о мире и практика взаимодействия с окружающим миром; человек – знания о человеке и практика личного взаимодействия с людьми; обществознание – знание о человеке в социуме и практика осмысления происходящего с самим ребенком и другими людьми, взаимодействия с близким и дальним социальным окружением; искусство – знания и умения в области искусств и практика их применения в быту и творчестве; физическая культура – знания о человеке, своих возможностях и ограничениях и практика здорового образа жизни, физического самосовершенствования; технологии – основы предметно-практической и трудовой деятельности, информационные технологии и практика их применения [3, 4].

Таким образом, личностные результаты образования обучающихся с ОВЗ включают: способность адекватно использовать представления о собственных возможностях и ограничениях, о способах решения проблемных ситуаций в сфере жизнеобеспечения; умение вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения; владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия; возможность осмысления и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации; понимание своего места в социальном окружении и принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

Несмотря на сложность и неоднозначность сформулированных в обоих документах определений, можно отметить, что коммуникативные универсальные учебные действия, социальная компетентность, владение навыками коммуникации и социального взаимодействия в различных ситуациях составляют инвариантную основу всех образовательных результатов.

Оставляя за рамками данной публикации все аспекты дискуссии о возможности и условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ОВЗ, следует отметить, что в настоящее время чрезвычайно востребованы результаты психолого-педагогических исследований различных категорий детей с ОВЗ, позволяющих определить результаты освоения образовательных программ и личностные результаты образования на разных ступенях. Мы исходим из понимания тех трудностей, которые возникают у детей с ограниченными возможностями здоровья в овладении социальным опытом, и хотим остановиться на одном примере – проектирования личностных результатов образования для школьников с нарушениями зрения.



Развитие социально-перцептивной компетентности школьников с нарушениями зрения как результат образования

Выбор социально-перцептивной компетентности в качестве личностного результата образования связан с тем, что именно в сфере общения и взаимодействия с окружающими слепые и слабовидящие испытывают значительные трудности, связанные с невозможностью или затруднениями зрительного восприятия невербальных средств общения, собеседника, понимания ситуации взаимодействия и т.п. В социальной психологии социально-перцептивная компетентность рассматривается как целостная характеристика личности, связанная с ее деятельностью и определяющая систему ее отношений в группе, социальный статус и результаты взаимодействия, степень затруднений в общении и социальной адаптации. В связи с этим интересны итоги изучения того, как овладевают средствами общения школьники с нарушениями зрения, обучающиеся в условиях школы-интерната, представленные нами в рамках диссертационного исследования [5].

При рассмотрении проблемы развития коммуникативной сферы школьников с нарушениями зрения в тифлопсихологии становится очевидным, что в младшем школьном возрасте общение таких детей протекает со специфическими трудностями. Р. А. Курбанов показал, что «в осуществлении учебной деятельности требуется согласование действий ее участников, что затруднено в условиях зрительной депривации. У младших школьников с нарушениями зрения часто возникают конфликты по поводу решения совместных задач. Слабая сформированность способности к восприятию невербального поведения партнера затрудняет понимание смысла и цели его деятельности» [6, с. 38]. При анализе общения подростков с нарушениями зрения, проведенном А. М. Виленской, указано на существенные недостатки в этом виде деятельности. В данном случае рассматривается не только недостаточность общения со зрячими, но характер самого общения, его культура: «учащиеся не умеют вести диалог, слушать своего собеседника. Они воспринимают только те высказывания партнеров, которые подтверждают их точку зрения» [7, с. 12].

По данным Е. А. Морозовой, в подростковом и юношеском возрасте «нарушения сферы общения незрячих и слабовидящих подростков при отсутствии соответствующей коррекционно-развивающей работы приобретают форму устойчивой коммуникативной дезадаптации, которая выражается в несформированности коммуникативных навыков и умений, неадекватности представлений о себе и своем дефекте, недоразвитии

эмоциональной сферы, наличии деструктивных внутриличностных тенденций» [8, с. 110].

Трудности коммуникативного характера у выпускников специальных школ для детей с нарушениями зрения, выражающиеся в установлении контактов с нормально видящими людьми, в поддержании деловых и дружеских отношений, выявила Г. В. Никулина [9].

В нашем теоретическом исследовании было показано, что развитие сферы общения у школьников с нарушениями зрения происходит при воздействии следующих неблагоприятных условий: недостаточного овладения всеми формами общения на предшествующих этапах онтогенеза; своеобразие межличностных отношений в условиях закрытого образовательного учреждения; вынужденного общения с ограниченным кругом одноклассников и дефицита общения с нормально видящими сверстниками и родителями. Полнота и правильность оценки человеком других людей, психологические установки при восприятии окружающих и манера отвечать на их поведение несут на себе печать того конкретного опыта общения с людьми, который человек успел накопить в своей жизни, поэтому нарушения зрения и связанные с ними особенности воспитания и обучения сказываются на становлении социально-перцептивной компетентности. Нами была предпринята попытка эмпирического изучения развития социально-перцептивной компетентности школьников с нарушениями зрения. За основу взят анализ особенностей социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения, так как именно этот период считается сензитивным для ее становления [10].

Программа изучения социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения соответствовала поставленной нами сегодня задаче: на первом этапе изучались особенности социально-перцептивной сферы подростков с нарушениями зрения в сравнении с нормально видящими, затем выявлялось влияние различных факторов на становление социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения. В качестве методик нами использовались традиционные адаптированные психодиагностические инструменты: методика «Личностный дифференциал», Личностный опросник Г. Айзенка (Eysenck personality inventory), методика свободных описаний (сочинение), социометрия, аутосоциометрия (рефлексивная социометрия), а также разработанная нами авторская методика социально-психологической оценки зрительного восприятия элементов невербального поведения.

Представим в кратком виде результаты нашего исследования: «Мы полагаем, что в подростковом возрасте именно сфера представлений подростка о сверстнике в наибольшей мере от-



ражает его возможности в межличностном познании. Поэтому в первой серии экспериментов мы рассмотрели в сравнительном аспекте описания сверстников, сделанные подростками младшей (10–12 лет) и старшей (13–15 лет) возрастных групп с различным состоянием зрительной функции (нормально видящих, слабовидящих, незрячих). Полученные описания были проанализированы методом контент-анализа. В структуре представлений о сверстниках обозначены блоки (формально-биографических и внешне воспринимаемых, индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик) и категории (биографические сведения; внешние данные, физическое развитие; детали оформления внешности; интересы, увлечения; отдельные поступки, привычки; черты характера; общие оценочные суждения о сверстнике; чувства, эмоции, преобладающее настроение; межличностные отношения; положение в группе сверстников), упоминаемые авторами описаний. Показатель глубины межличностного восприятия, по нашему мнению, можно соотнести с количеством блоков характеристик, отраженных в описании; показатель объема межличностного восприятия соотносится с количеством категорий» [5].

Нами было показано, что у нормально видящих подростков с возрастом происходит интенсивное развитие глубины и объема представлений о сверстниках. В структуре образа сверстника у нормально видящего подростка увеличивается доля социально-психологических характеристик. В содержании представлений повышается уровень обобщенности используемых понятий, подростки переходят от перечисления отдельных черт и действий одноклассника к оценочным суждениям о его личности. В сравнении с этими данными, развитие представлений о сверстнике у подростков с нарушениями зрения отличается своеобразием. Слабовидящие подростки меньше уделяют внимания внешне воспринимаемым характеристикам сверстников, при этом большее значение придают их индивидуально-психологическим и социально-психологическим характеристикам. Можно констатировать, что представления о сверстниках слабовидящих подростков отличаются недостаточной глубиной и низким объемом: при обобщении изначально узкого круга признаков сверстника происходит формирование поверхностных и односторонних представлений. У незрячих подростков нами отмечалась несколько иная закономерность: они с возрастом увеличивают количество сведений о внешне воспринимаемых характеристиках своих одноклассников, но с трудом отражают их социально-психологические характеристики. При этом развитие представлений о сверстнике у незрячих подростков характеризуется медлен-

ным ростом объема и глубины межличностного восприятия. Существенным моментом является и то, что подростки оперируют различными по уровню обобщенности признаками: от общих оценочных суждений о личности до перечисления отдельных мелких признаков внешнего облика и единичных поступков. Таким образом, объем и глубина представлений о сверстниках у незрячих подростков представляет собой плохо систематизированный перечень различных сведений о них.

Результаты корреляционного анализа (применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена R) показали взаимосвязь представлений о сверстнике подростков с нарушениями зрения с принятыми в данном классе нормами и стереотипами восприятия. Таким образом, групповые нормы классного коллектива во многом становятся определяющим фактором в формировании социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения. Этот результат представляет практический интерес в ситуации включения подростка с нарушениями зрения в инклюзивный класс. Возможно, что в этих условиях формирование представлений о сверстниках будет приближаться к нормативному, но это положение нуждается в эмпирической проверке.

Для оценки показателей дифференцированности и точности межличностного понимания подростков с нарушениями зрения мы использовали методику «Личностный дифференциал». У подростков, независимо от состояния зрительной функции, процесс понимания сверстников начинается с оценки ярких положительных проявлений качеств, таких как дружеское расположение, симпатия, доминирование, общительность. Мы установили, что в подростковом возрасте происходит существенное повышение дифференцированности в восприятии сверстника слабовидящими подростками. Они способны различать оттенки и нюансы в поведении и отношениях одноклассников. Незрячие подростки демонстрируют с возрастом значительное повышение дифференцированности в понимании качеств сверстников, связанных с субъективными предпочтениями, и незначительное повышение дифференцированности в понимании качеств сверстников, связанных с доминированием – подчинением и экстра-интровертированностью. Как нам удалось заметить, процесс повышения дифференцированности межличностного понимания не заканчивается в подростковом возрасте как в норме, так и при нарушениях зрения.

Еще одним важным показателем социально-перцептивной компетентности является точность понимания свойств и качеств сверстников. Принятая нами схема оценки уровня точности межличностного понимания имеет различное



толкование по отношению к нормально видящим подросткам и подросткам с нарушениями зрения. Для оценки данного параметра важны количественный состав и стабильность классного коллектива. Нормально видящие подростки демонстрируют различный уровень данного показателя по отношению к различным сверстникам, так как обучаются в сравнительно многочисленных классах. Незрячие подростки с возрастом точнее понимают качества одноклассников, так как обучаются в малочисленных по составу и устойчивых классных коллективах, у них постоянные и устойчивые контакты с одноклассниками и они обладают достаточным объемом представлений о них. Слабовидящие подростки не отличаются точностью в межличностном понимании, так как обучаются в нестабильных классных коллективах и у них нет достаточного объема и глубины представлений об одноклассниках.

При изучении способности к осознанию межличностных отношений в классе и элементов статусной структуры группы получены результаты, свидетельствующие об интенсивном развитии данной способности у школьников с нарушениями зрения на протяжении подросткового периода. Однако достаточного уровня развития данных способностей достигают не более трети подростков с нарушениями зрения. Большинство из них нуждается в помощи для развития этой составляющей социально-перцептивной компетентности в процессе специально организованной коррекционной работы [5].

Мы показали качественные различия в возможностях восприятия и понимания другого человека слабовидящими подростками на основе социально-психологической оценки зрительных возможностей восприятия элементов невербального поведения. При этом было выделено несколько групп среди учащихся школ для незрячих и слабовидящих детей, значительно отличающихся по этим возможностям:

1-я группа – подростки, не имеющие возможности зрительного отражения физического облика, деталей оформления внешности и зрительно воспринимаемых элементов невербального поведения, использующие при восприятии слуховую, ольфакторную и тактильную системы отражения (к ним относятся тотально слепые учащиеся и учащиеся с остротой зрения до 0,02 на лучше видящем глазу, с коррекцией обычными средствами);

2-я группа – подростки, использующие зрительную систему отражения, имеющие возможность воспринимать мимику собеседника лишь на самой близкой дистанции общения, жесты – на дистанции личного общения и позы – на социальной дистанции (к ним относятся учащиеся с остротой зрения 0,03–0,04 на лучше видящем глазу, с коррекцией обычными средствами);

3-я группа – подростки, использующие зрительную систему отражения как ведущую, имеющие возможность зрительно воспринимать мимику на дистанции личного общения, жесты и позы – на социальной дистанции (к ним относятся учащиеся с остротой зрения 0,05–0,09 на лучше видящем глазу, с коррекцией обычными средствами);

4-я группа – подростки, использующие зрительную систему отражения как ведущую, имеющие возможность зрительно воспринимать мимику, жесты и позы на дистанции социального общения (к ним относятся учащиеся с остротой зрения 0,1 и выше) [11].

Для установления закономерностей развития социально-перцептивной компетентности нами был проведен анализ взаимосвязей отдельных показателей социально-перцептивной компетентности и индивидуально-психологических характеристик подростков. В его ходе установлено, что социально-перцептивная компетентность как сложное, многоуровневое образование имеет устойчивую связь с различными индивидуально-психологическими характеристиками человека как субъекта межличностного познания. Выявлено, что у подростков с нарушениями зрения высокий уровень экстраверсии взаимосвязан с объемом представлений о сверстнике, средний уровень экстраверсии – с глубиной представлений; показана взаимосвязь интроверсии и способности к оценке межличностных отношений в группе. Важным результатом явилось установление взаимосвязи высокого уровня нейротизма и точности понимания сверстников у подростков с нарушениями зрения. Следовательно, каждый из выделенных нами показателей социально-перцептивной компетентности обнаруживает связь с определенным уровнем одного из факторов (экстра-интроверсии или нейротизма). Таким образом, в нашем исследовании показано, что не существует жесткой однозначной детерминации показателей социально-перцептивной компетентности какими-либо строго определенными индивидуально-психологическими особенностями. Каждый из факторов может в определенных условиях приводить к позитивному результату в развитии: например, повышенная общительность, открытость, ориентация на окружающих (выраженная экстраверсия) положительно сказывается на объеме представлений о сверстнике, при этом она не связана с глубиной этих представлений и чаще отрицательно отражается на способности к осознанию межличностных отношений в группе. Напротив, эмоциональная неустойчивость, тревожность (высокий нейротизм) положительно связана с точностью межличностного понимания.

Также установлено, что высокий социометрический статус в классе достоверно связан



с точностью межличностного понимания и с глубиной представлений о сверстнике на уровне тенденции. В этом обнаруживается взаимосвязь отдельных показателей социально-перцептивной компетентности и социально-психологических характеристик подростков [12].

Выявленные в ходе изучения показатели социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения могут быть рассмотрены в качестве ориентиров для проектирования личностных результатов образования, в частности на ступени основного общего образования. Следует также отметить, что оценка сформированности социально-перцептивной компетентности должна проводиться с учетом зрительных, индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик подростков, а также тех условий, в которых организуется их обучение.

Заключение

В результате проведенного сопоставления трактовок личностных результатов образования для нормально развивающихся школьников и школьников с ограниченными возможностями здоровья можно говорить о некоторой общности подходов к определению этих результатов, в частности, в сфере общения и взаимодействия с окружающими.

На примере развития социально-перцептивной компетентности школьников с нарушениями зрения выделены показатели ее развития, которые могут быть рассмотрены в качестве личностных результатов образования этих обучающихся. Мы предлагаем на основе социально-психологической оценки зрительных возможностей восприятия школьников с нарушениями зрения учитывать такие показатели социально-перцептивной компетентности, как объем и глубина межличностного восприятия, структура представлений о сверстниках (одноклассниках), дифференцированность и точность межличностного понимания, способность к оценке социально-психологических явлений на уровне первичной группы (класса). Данные показатели могут быть дополнены в ходе последующих исследований.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон РФ № 273-ФЗ. Ст. 5 // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 05.11.2015).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 05.11.2015).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 05.11.2015).
4. Малофеев Н. Н., Кукушкина О. И., Никольская О. С., Гончарова Е. Л. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2013. 42 с.
5. Коновалова М. Д. Развитие социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 207 с.
6. Курбанов Р. А. Особенности общения слепых детей в условиях совместной деятельности // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей : тез. докл. X науч. сессии по дефектологии : в 2 ч. М., 1990. Ч. 1. С. 38.
7. Виленская А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей : тез. докл. X науч. сессии по дефектологии : в 2 ч. М., 1990. Ч. 1. С. 12–13.
8. Морозова Е. А. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002. 199 с.
9. Никулина Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса : учеб.-метод. пособие. СПб., 2003. 93 с.
10. Коновалова М. Д. Особенности восприятия и понимания сверстника подростками с нарушениями зрения // Модернизация специального образования : проблемы коррекции, реабилитации, интеграции : в 2 ч. СПб., 2003. Ч. 2. С. 243–247.
11. Коновалова М. Д. Развитие социально-перцептивной компетентности в условиях зрительной депривации // Психология образования : культурно-исторические и социально-правовые аспекты : материалы III Национальной науч.-практ. конф. : в 2 т. М., 2006. Т. 1. С. 86–87.
12. Коновалова М. Д. Развитие социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 22 с.

Planning Personal Educational Outcomes of Visually Impaired Students

Marina D. Konovalova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: mdkonovalova@gmail.com

The paper presents the results of a theoretical analysis of the problem of planning personal educational outcomes of students with special educational needs (SEN) in the context of the development and implementation of the Federal State Educational Standards for General



Education and Federal State Educational Standards for Students with SEN. The paper demonstrates that universal communicative educational actions, social competence, communication skills, and social interaction skills in various situations represent an invariant basis for educational outcomes. Based on an empirical study, the author identified indicators of the development of socio-perceptive competence as one of possible educational outcomes of students with visual impairments. The paper presents an analysis of the correlation between some selected indicators of socio-perceptive competence and individual psychological characteristics of visually impaired adolescents.

Key words: personal educational outcomes, socio-perceptive competence, visually impaired adolescents

References

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Feder. zakon RF № 273-FZ. St. 5 (On Education in the Russian Federation. Federal Law of the Russian Federation № 273 - FZ. Article 5). *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii* (Ministry of Education and Science of the Russian Federation). Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (accessed 5 November 2015).
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* (Federal state educational standard of general education). Available at: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (accessed 5 November 2015).
3. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Federal state educational standards for children with disabilities) *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii* (Ministry of Education and Science of the Russian Federation). Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (accessed 5 November 2015).
4. Malofeev N. N., Kukushkina O. I., Nikol'skaya O. S., Goncharova E. L. *Kontseptsiya Spetsial'nogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Concept of special federal state educational standards for children with disabilities). Moscow, 2013. 42 p. (in Russian).
5. Konovalova M. D. *Razvitie sotsial'no-pertseptivnoy kompetentnosti podrostkov s narusheniyami zreniya : dis. ... kand. psikh. nauk* (Development of social and perceptual competence of adolescents with visual impairments: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2005. 207 p.
6. Kurbanov R. A. *Osobennosti obshcheniya slepykh detey v usloviyakh sovmestnoy deyatel'nosti* (Features of blind children's communication in joint activities). *Sovremennye issledovaniya po problemam uchebnoy i trudovoy deyatel'nosti anomal'nykh detey: tez. dokl. X nauch. sessii po defektologii: v 2 ch. Ch. 1* (Modern research on abnormal children's learning and work: Theses of reports to X scientific session on defectology: in 2 parts). Moscow, 1990. Pt. 1. P. 38 (in Russian).
7. Vilenskaya A. M. *Nekotorye osobennosti lichnosti uhashchikhsya starshikh klassov shkol dlya slepykh detey* (Some features of personality of students high school for blind children). *Sovremennye issledovaniya po problemam uchebnoy i trudovoy deyatel'nosti anomal'nykh detey: tez. dokl. X nauch. sessii po defektologii: v 2 ch. Ch. 1*. (Modern research on abnormal children's learning and work: Theses of reports to X scientific session on defectology: in 2 parts. Part 1). Moscow, 1990, pp. 12–13 (in Russian).
8. Morozova E. A. *Osobennosti razvitiya emotsional'no-lichnostnoy sfery slabovidyashchikh detey v period podrostkovogo krizisa: dis. ... kand. psikh. nauk* (Features of development of visually impaired children's emotional and personal sphere in adolescent crisis: diss. ... cand. of psychology). Nizhny Novgorod, 2002. 199 p.
9. Nikulina G. V. *Otsenka kommunikativnogo potentsiala invalidov po zreniyu v usloviyakh reabilitatsionnogo protsesssa: ucheb.-metod. posobie* (Evaluation of visually impaired's communicative potential in terms of rehabilitation process: the study guide). St.-Petersburg, 2003. 93 p. (in Russian).
10. Konovalova M. D. *Osobennosti vospriyatiya i ponimaniya sverstnika podrostkami s narusheniyami zreniya* (Features of perception and understanding of peer by adolescents with visual impairments). *Modernizatsiya spetsial'nogo obrazovaniya: problemy korrektsii, reabilitatsii, integratsii: v 2 ch. Ch. 2*. (Modernization of special education: problems of correction, rehabilitation and integration: in 2 parts). St.-Petersburg, 2003. Pt. 2, pp. 243–247 (in Russian).
11. Konovalova M. D. *Razvitie sotsial'no-pertseptivnoy kompetentnosti v usloviyakh zritel'noy deprivatsii* (Development of social-psychological competence in conditions of visual deprivation). *Psikhologiya obrazovaniya: kul'turno-istoricheskie i sotsial'no-pravovye aspekty: materialy III Natsional'noy nauch.-prakt. konfi.: v 2 t.* (Educational psychology: cultural-historical and social-law aspects: materials of the 3rd National scientific and practical conference: in 2 vol.) Moscow, 2006, vol. 1, pp. 86–87 (in Russian).
12. Konovalova M. D. *Razvitie sotsial'no-pertseptivnoy kompetentnosti podrostkov s narusheniyami zreniya : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* (Development of social and perceptual competence of adolescents with visual impairments: cand. of psychological sciences author's abstract). Moscow, 2005. 22 p.