

БАРЬЕРЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУПП ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ

М. Л. Скуратовская, Н. Н. Манохина, Л. М. Кобрина

Аннотация. В статье рассматривается проблема возникновения барьеров в социальном взаимодействии студентов инклюзивных групп педагогических колледжей. Выделяются структурно-содержательные компоненты социального взаимодействия, представлены научные взгляды на природу барьеров социального взаимодействия в образовании. Основная цель статьи заключается в выявлении особенностей развития информационно-гностического компонента социального взаимодействия студентов инклюзивных групп. Описаны критерии его оценки, представлены методы исследования, приводятся данные количественного и качественного анализа особенностей развития информационно-гностического компонента социального взаимодействия студентов инклюзивных групп, обозначены направления педагогической деятельности по преодолению выявленных дефицитов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, социальное взаимодействие, барьеры социального взаимодействия, информационно-гностический компонент социального взаимодействия

BARRIERS OF SOCIAL INTERACTION AMONG STUDENTS OF INCLUSIVE GROUPS AT PEDAGOGY VOCATIONAL SCHOOLS

M. L. Skuratovskaya, N. N. Manokhina, L. M. Kobrina

Abstract. The article deals with the barriers of social interaction among students of inclusive groups at pedagogy vocational schools. The article seeks to identify the specifics of the development of the information-and-gnostic component of social interaction of students in inclusive groups. The authors identify the structural and substantive components of social interaction and describe various scholarly views on the nature of social interaction barriers in education. The authors describe the criteria for the assessment of the information-and-gnostic component of social interaction, describe research methods, provide the data of quantitative and qualitative analysis of the specifics of the development of the information-and-gnostic component of social interaction of students in inclusive groups, and outline the vectors of pedagogical work to overcome the identified problems.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, social interaction, barriers of social interaction, information-and-gnostic component of social interaction

Введение

Одним из важнейших условий совершенствования отечественной системы образования является подготовка квалифицированных педагогических кадров. Особая роль в реализации данного условия отводится среднему профессиональному педагогиче-

скому образованию, что отмечено в федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования в области образования и педагогических наук. Подготовка педагогических кадров осуществляется в соответствии с требованиями государства и общества и с учетом особенностей процессов, протекающих

в образовании. Одним из таких процессов, проявляющихся в последние десятилетия в среднем профессиональном образовании, является активное включение (инклюзия) в образовательную среду педагогических колледжей студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ).

Важность развития инклюзивного образования общепризнана как для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, так и для студентов, не имеющих серьезных нарушений в здоровье (Ворошилова 2017; Skuratovskaya, Klimova 2013; Skuratovskaya et al. 2019). Это нашло отражение в многочисленных публикациях отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих вопросы создания инклюзивной образовательной среды, социализации студентов с ОВЗ и инвалидностью (Зорина 2018; Кобрина 2002; 2005а; 2005b; Кобрина, Денисова 2022; Кобрина, Никитина 2009; Кобрина и др. 2021; Пеункова, Пепик 2013; Скуратовская, Манохина 2014; Obiakor et al. 2010; Polat 2011; Skuratovskaya 2020; Skuratovskaya, Klimova 2013).

В то же время практика инклюзивного среднего профессионального образования показывает, что педагоги колледжей испытывают ряд затруднений при работе в инклюзивных группах, связанных как с реализацией образовательных программ, их адаптацией в случае необходимости, так и с трудностями во взаимодействии с «особыми» студентами. Барьеры социального взаимодействия студентов, обучающихся в инклюзивных группах, иногда бывают более болезненными для студентов с ОВЗ и инвалидностью, чем возможные академические барьеры. Следствием проблем социального взаимодействия может быть не только социальная дезадаптация студентов, эти проблемы могут затруднять освоение образовательной программы (Скуратовская, Манохина 2014; Скуратовская и др. 2018).

Вопросы анализа таких педагогических барьеров социального взаимодействия студентов инклюзивных групп и определения путей их преодоления в системе среднего педагогического образования в настоящее

время, к сожалению, не нашли в психолого-педагогической литературе своего достаточного рассмотрения. Это определило актуальность выбранной нами темы исследования, связанной с изучением барьеров социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп педагогических колледжей.

Центральным понятием нашего исследования является понятие «социальное взаимодействие». В современных исследованиях просматриваются различные подходы к определению данного понятия (Куницына и др. 2001; Рубцов 2005; Шилкина 2014).

В работах Г. В. Осипова основное внимание уделяется такому аспекту взаимодействия между участниками коммуникации, как единство понимания сущности совместной деятельности, а также ситуации, в которой она осуществляется (Осипов 2003). Такой подход к пониманию социального взаимодействия, как кооперации на основе общего понимания целей и задач совместной деятельности, близок нашему пониманию сущности данного понятия.

Ю. Г. Волкова, В. И. Добренков, В. Н. Нечипоренко и А. В. Попова рассматривают социальное взаимодействие как взаимное влияние в процессе общения. Они делают акцент на зависимости данного феномена от индивидуальных интересов участников взаимодействия, определяющих его характер (Волков и др. 2003).

Похожие взгляды на сущность социального взаимодействия можно найти в работах М. Б. Маринова, который определяет зависимость социального взаимодействия от таких факторов, как речевые и неречевые средства общения, ценности и смыслы, которые используют участники коммуникации и которые определяют его характер (Маринов 2008).

Причинно-следственную основу социального взаимодействия рассматривает С. С. Фролов. Он обращает внимание на то, что речевые и практические действия одного из участников взаимодействия являются следствием предшествующих действий второго и определяют его последующие

реакции и выделяет такие типы социального взаимодействия, как социальный контакт, социальное действие, социальные отношения (Фролов 1994). Похожие взгляды на природу социального взаимодействия высказывает А. В. Кандаурова, выделяя логическую структуру взаимодействия как последовательность актов: действие — ответное действие — социальные отношения (Кандаурова 2014).

А в исследовании В. В. Касьянова социальное взаимодействие связывается непосредственно с жизнью общества. Исследователь отмечает, что социальное взаимодействие отражает его динамический аспект (Касьянов 2019).

С позиции организационных характеристик социальное взаимодействие рассматривал Н. Смелзер (N. Smelser), который выделял частное и публичное взаимодействие, формальное и неформальное, институализированное и неинституализированное, устойчивое и неустойчивое взаимодействие (Smelser 1988).

Е. В. Харитоновна и Л. Г. Осипова, рассматривая особенность социального взаимодействия в образовании, обращают внимание на то, что для него прежде всего характерны согласованность действий участников образовательного процесса на основе единства целей и задач (Осипова 2007; Харитоновна 2011).

Анализ современных подходов к пониманию феномена социального взаимодействия позволил нам выделить его структурно-содержательные компоненты. К их числу мы отнесли:

- информационно-гностический — включающий определенные знания, представления, социальный опыт, определяющие успешность взаимодействия;
- эмоционально-личностный — который отражает такие качества, как активность, инициативность в общении;
- мотивационно-ценностный — определяющий этические правила общения, характер мотивов, отражающих побуждения к общению;

— деятельностно-практический — раскрывающий сформированность конкретных умений и навыков социального взаимодействия, моделей поведения в ситуациях взаимодействия;

— рефлексивно-оценочный — включающий способность к осмыслению и оценке своих действий в процессе взаимодействия, готовности к их корректировке в случае необходимости.

Понимание феномена социального взаимодействия важно в процессе сопровождения учащихся с ОВЗ в среднем профессиональном образовании. Уровень развития выделенных нами компонентов социального взаимодействия во многом определяет успешность социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде колледжа. В то же время в ряде исследований указывается на существование барьеров в социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Анализ специальной психолого-педагогической литературы показывает, что проблема барьеров в инклюзивном образовании нашла отражение в ряде исследований (Зорина 2018; Кан-Калик 1987; Маркова 2018; Мурашов 2014; Фоминых 2017; Smelser 1988).

Так, Е. Е. Зорина попыталась классифицировать существующие барьеры, выделив три группы барьеров: *средовые*, или физические, связанные с отсутствием или недостаточностью адаптации предметно-пространственной среды, ее доступностью для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; *оценочные*, которые отражают учет психологического и физического состояния студентов при организации образовательного процесса; *академические*, связанные с недостаточной готовностью педагогов к работе в инклюзивных группах (Зорина 2018).

Последняя группа академических барьеров, связанных с недостатком профессиональных компетенций у педагога, была подробно рассмотрена в исследовании В. А. Кан-Калик. Автор не только детализировал академические барьеры, но и предложил

направление их преодоления. Так, возникающий у преподавателя страх перед аудиторией, перед вероятной ошибкой в деятельности возможно преодолеть, по мнению автора, путем повышения профессиональной компетенции. В случае возникновения у педагога отрицательных установок как следствия неудачного опыта работы с определенной группой обучающихся требуют анализа данных негативных ситуаций и целенаправленного формирования позитивных установок, считает исследователь. По его мнению, если имеются коммуникативные трудности, приводящие к неадекватным педагогическим решениям, педагогу необходимо вырабатывать собственный позитивный стиль общения со студентами (Кан-Калик 1987).

В исследовании С. А. Нурмухамбетовой основное внимание уделено определению тех сфер, в которых могут возникать барьеры во взаимодействии преподавателя со студентами. Автор выделяет психологическую сферу, которая может быть связана с низкой самооценкой, низким уровнем притязаний, страхом, тревожностью либо, наоборот, с чувством юмора, открытостью и доброжелательностью преподавателя, что позволяет уменьшить или снять барьеры в общении; сферу общения, в которой барьеры обусловлены неприятием партнера или возникновением препятствий в реализации общения; статусно-позиционную сферу, в которой барьеры могут быть связаны с особенностями воспитания, разницей в статусном положении участников общения, разницей в возрасте (Нурмухамбетова 2010).

Таким образом, педагогические барьеры социального взаимодействия в условиях инклюзивного образования могут быть связаны как с методическими, психологическими, так и с организационными трудностями и могут найти свое отражение в особенностях формирования основных компонентов социального взаимодействия. Поэтому, как нам представляется, преодоление барьеров социального взаимодействия студентов инклюзивных

групп педагогических колледжей должно осуществляться на основе понимания особенностей развития студентов с ОВЗ и формирования основных компонентов социального взаимодействия.

Это определило цель данной статьи, которая заключается в выявлении особенностей социального взаимодействия студентов инклюзивных групп, которые могут лежать в основе возникновения барьеров социального взаимодействия обучающихся, формирующегося под влиянием типологических особенностей развития психики обучающегося с ОВЗ. В данной статье рассматриваются особенности развития только одного компонента социального взаимодействия — информационно-гностического. Достижение данной цели было связано с определением критериев оценки сформированности информационно-гностического компонента социального взаимодействия, подбора соответствующего диагностического инструментария для его оценки и проведения качественно-количественного анализа полученных результатов проведенного экспериментального исследования. Полученные результаты могут помочь определить педагогические условия преодоления барьеров социального взаимодействия обучающихся инклюзивных групп в ходе получения среднего профессионального образования.

Методы

Исследование проводилось на базе педагогических колледжей Ростовской области. В исследовании приняли участие 120 студентов, обучающихся на 1-м курсе в условиях инклюзивных групп. В инклюзивных группах обучались студенты, имеющие инвалидность по соматическим заболеваниям, нарушению слуха, опорно-двигательного аппарата.

Проведенный нами анализ современного понимания феномена социального взаимодействия студентов инклюзивных групп позволил выделить критерии оценки каждого

структурного компонента социального взаимодействия — информационно-гностического, эмоционально-личностного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического, рефлексивно-оценочного. К числу критериев оценки информационно-гностического компонента мы отнесли следующие: сформированность представлений о сущности инклюзивного образования; понимание различий между людьми, возможных трудностей и наличия особых образовательных потребностей у обучающихся с ОВЗ; сформированность представлений об условиях эффективности включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в единую образовательную среду колледжа; готовность к повышению знаний в области инклюзивного образования.

Для исследования особенностей развития информационно-гностического компонента нами была разработана анкета. Она включала 20 вопросов, которые содержательно были дифференцированы на четыре серии соответственно четырем критериям оценки информационно-гностического компонента.

Первая серия вопросов выявляла знания об инклюзивном образовании; вторая — была направлена на выявление понимания различий между людьми, их потребностями и интересами, трудностями в ходе получения образования; третья — позволяла выяснить понимание студентами условий, обеспечивающих включение в образовательную среду лиц с ОВЗ; четвертая — позволяла определить мотивацию к повышению качества знаний и представлений по вопросам инклюзивного образования.

Оценка результатов анкетирования осуществлялась нами с использованием балльно-уровневой системы. Правильный и полный ответ на каждый вопрос анкеты оценивался тремя баллами. Ответы, которые содержали небольшие неточности и были неполными по содержанию, оценивались двумя баллами. Если студент давал неправильный ответ или не давал никакого ответа, то он получал один балл.

Оценка проводилась отдельно по каждому критерию информационно-гностического компонента социального взаимодействия. Затем данные суммировались по всем критериям в целом.

Результаты

Количественные данные проведенного исследования свидетельствуют о достаточно низких показателях сформированности информационно-гностического компонента социального взаимодействия у студентов инклюзивных групп педагогических колледжей (табл. 1). У 40% испытуемых был выявлен низкий уровень его развития. Еще для 32% участвующих в исследовании обучающихся был характерен средний уровень развития исследуемого показателя. Таким образом, почти три четверти испытуемых продемонстрировали недостаточный уровень представлений об особенностях социального взаимодействия в условиях инклюзивного образования. Если же посмотреть на уровень сформированности представлений в соответствии с отдельными критериями, обращает на себя внимание то, что при таких в целом низких значениях самые низкие показатели были выявлены по четвертому критерию, который определял нацеленность студентов на повышение уровня знаний и представлений в области инклюзивного образования и социального взаимодействия как важнейшей его составляющей. Получается, что недостаток знаний и представлений в области инклюзивного образования не стимулирует у студентов педагогических колледжей желания повысить свою компетентность в этой области. Эти результаты говорят о важности целенаправленной работы по развитию информационно-гностического компонента социального взаимодействия в условиях инклюзивного среднего профессионального образования. Ведь чем больше мы о чем-то знаем, тем больше эта область начинает нас заинтересовывать, тем глубже хочется с ней познакомиться.

Таблица 1

Количественная характеристика уровня развития информационно-гностического компонента социального взаимодействия в инклюзивной группе педагогических колледжей

Table 1

Quantitative characteristics of the level of development of the information-and-gnostic component of social interaction in inclusive groups of pedagogy vocational schools

Уровень	Уровень развития информационно-гностического компонента социального взаимодействия				
	По критериям оценки				В целом, %
	1-й критерий, %	2-й критерий, %	3-й критерий, %	4-й критерий, %	
Высокий	32	37	26	16	28
Средний	32	26	37	32	32
Низкий	36	37	37	52	40

Обсуждение

Количественный анализ сформированности информационно-гностического критерия показал достаточно низкие показатели при ответах на вопросы, соответствующие *первому критерию*. Только около трети испытуемых проявили понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем заключается его сущность. На вопрос «Как вы понимаете доступность образования?», не смогли ответить более двух третей испытуемых. Сущность индивидуального подхода к обучающимся с особыми образовательными потребностями половина респондентов не смогла охарактеризовать. Они отвечали, что об этом не задумывались, что на этот вопрос знает ответ психолог, либо давали формальный ответ, что такие обучающиеся нуждаются в помощи, в использовании картинок на лекциях.

Анализ ответов на вопросы, раскрывающие сформированность информационно-гностического компонента по *второму критерию*, показал, что лишь четверть студентов смогла ответить на вопрос «Кто такие люди с ограниченными возможностями здоровья?». Около 65% студентов попытались назвать некоторые особенности лиц с ОВЗ, например: медленно едят и выполняют задания, медленно передвигаются, иначе ду-

мают, нуждаются в посторонней помощи. Интересно, что при определении барьеров, возникающих перед обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, большинство студентов инклюзивных групп выделили барьеры психологического характера (боязнь новых условий, новых педагогов, желание общаться с близкими, негативное отношение к здоровым людям), а также организационные барьеры, связанные с архитектурной доступностью помещений образовательной организации.

При том что никто из студентов, участвовавших в анкетировании, не высказывался отрицательно об инклюзивном образовании, но объяснить важность инклюзии они не смогли, называя среди причин совместного обучения то, что дети не будут сидеть дома или что так будет лучше. Также студенты не смогли обосновать важность профессионального обучения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Студенты отмечали, что все должны иметь шанс найти работу и студентов с инвалидностью необходимо хорошо подготовить к предстоящей работе. Но также они отмечали, что это сделать трудно, так как нужны специальные преподаватели, что инвалидам трудно найти работу.

При ответах на вопросы, относящиеся к *третьему критерию*, раскрывающему

представления студентов об условиях эффективности социального взаимодействия и социализации студентов с инвалидностью в образовательной среде организации среднего специального образования, участники анкетирования отмечали в качестве одного из условий — помощь специалистов (87% студентов назвали психолога, 26% — логопеда, 12% — социального педагога и 8% — дефектолога); некоторые называли в качестве условия архитектурную доступность помещений; часть студентов не смогли ответить на данные вопросы, обосновывая это тем, что «ничего такого я не видел».

Следует отметить, что при ответах на вопросы студенты отмечали важность доверительных отношений со студентами, имеющими особые образовательные потребности, перечисляли формы в основном совместной учебной деятельности со студентами с инвалидностью (совместная работа над проектами и презентациями, подготовка к семинарам и практическим занятиям). Среди ответов редко упоминались совместное проведение досуга, участие в спортивных и культурных мероприятиях. В то же время большинство студентов знают некоторых выдающихся деятелей науки, культуры и спорта, которые, несмотря на ОВЗ или инвалидность, достигли больших высот в своей профессии, увлечении.

Как уже отмечалось выше, самые низкие показатели в ходе экспериментального исследования были получены именно по *четвертому критерию*. Низкий уровень мотивации к повышению собственной компетенции в области инклюзивного образования, социального взаимодействия с обучающимися с ОВЗ в определенной степени был связан с тем, что, как показали результаты анкетирования, студенты не знали, где можно найти соответствующую информацию. Так, некоторые из них отмечали в качестве источника информации ролики из Телеграмм-канала; другие говорили о возможности почерпнуть информацию из фильма или надеялись на помощь куратора, который может разместить соответствующую инфор-

мацию в групповом чате; часть студентов надеялись познакомиться с особенностями лиц с ОВЗ во время похода в детский сад.

Заключение

В соответствии с поставленной в данной статье целью исследования — выявить особенности социального взаимодействия студентов инклюзивных групп, которые могут лежать в основе возникновения барьеров социального взаимодействия обучающихся, — нами было проведено экспериментальное исследование, включающее изучение особенностей развития информационно-гностического компонента социального взаимодействия у студентов педагогических колледжей.

Проведенный анализ результатов исследования выявил низкий уровень развития представлений студентов о сущности инклюзивного образования, об условиях эффективности социального взаимодействия со студентами с ОВЗ или с инвалидностью, определяющих успех их социализации в образовательной среде колледжа. При положительном в целом отношении к совместному обучению студентов с инвалидностью и не имеющих таких ограничений участники опроса затруднялись в определении возможных трудностей, которые могут возникнуть в ходе взаимодействия со студентами с инвалидностью и средств их преодоления.

Но самым неожиданным, на наш взгляд, результатом исследования явилось то, что при выявленном достаточно низком уровне знаний и представлений об инклюзивном образовании, об особенностях взаимодействия с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью у большей части участников эксперимента не было желания повышать свою компетентность в этом вопросе. Низкий уровень знаний и представлений во многом обуславливал низкий уровень мотивации к преодолению имеющихся дефицитов.

Полученные результаты подтверждают важность целенаправленной работы по развитию информационно-гностического компонента социального взаимодействия

в условиях инклюзивного образования, что особенно актуально в условиях широкого развития инклюзивных процессов в обществе и образовании.

Продолжение работы в направлении изучения барьеров социального взаимодействия в условиях инклюзивных групп педа-

гогических колледжей связано с экспериментальным исследованием особенностей развития других компонентов социального взаимодействия — эмоционально-личностного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Волков, Ю. Г., Добреньков, В. И., Нечипуренко, В. Н., Попов А. В. (ред.). (2003) *Социология*. М.: Гардарики, 512 с.

Ворошилова, Е. Л. (2017) Мировой опыт решения проблем профессиональной самореализации людей с инвалидностью. *Дефектология*, № 4, с. 30–36.

Зорина, Е. Е. (2018) Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе. *Образование и наука*, т. 20, № 5, с. 165–184.

Кан-Калик, В. А. (1987) *Учителю о педагогическом общении*. М.: Просвещение, 190 с.

Кандаурова, А. В. (2014) Современные риски социального взаимодействия в педагогической деятельности. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, № 3 (17), с. 88–95.

Касьянов, В. В. (2019) *Социология для журналистов*. М.: Юрайт, 197 с.

Кобрина, Л. М. (2002) Формирование системного знания психологии студентов дефектологических факультетов. В кн.: *Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии*. Череповец: Изд-во ЧГУ, с. 59–62.

Кобрина, Л. М. (2005a) Проблемы и задачи интеграции детей с отклонениями в развитии в сельской общеобразовательной школе. В кн.: *Материалы Всероссийской научно-практической конференции по проблемам специального образования*. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, с. 112–117.

Кобрина, Л. М. (2005b) Социально-культурная интеграция детей с отклонениями в развитии как форма оптимизации системы специального образования. В кн.: *Подготовка дефектологов в системе высшей школы: материалы Международной научно-методического семинара*. Минск: Изд-во БГПУ, с. 163–167.

Кобрина, Л. М., Денисова, О. А. (2022) Образовательная инклюзия как социокультурный феномен. В кн.: *Повышение доступности и качества высшего образования: опыт и передовые практики*. Череповец: Изд-во ЧГУ, с. 5–23.

Кобрина, Л. М., Денисова, О. А., Заболтина, В. В., Казанская, В. Л. (2021) Вербальная и невербальная коммуникация и правила общения с людьми с нарушениями слуха. В кн.: *Основы инклюзивной культуры*. Череповец: Изд-во ЧГУ, с. 94–100.

Кобрина, Л. М., Никитина, М. И. (2009) Интеграция в специальном и общем образовании как условие развития региональной социально-педагогической системы. *Известия Южного федерального университета*, № 8, с. 222–233.

Кондрашова, Е. Н., Майорова, А. А., Колесова, Е. М. (2019) Формирование у младших школьников навыков социального взаимодействия в условиях инклюзивного образования. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 7, № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN619.pdf> (дата обращения 19.05.2024).

Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. (2001) *Межличностное общение*. СПб.: Питер, 544 с.

Маринов, М. Б. (2008) *Трансформация стратегии жизни личности в индивидуализирующемся обществе*. М.: Социально-гуманитарные знания, 304 с.

Маркова, Т. Л. (2018) Проблемы социального взаимодействия в современной образовательной среде. В кн.: *Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. Екатеринбург: Кабинетный ученый, с. 268–272.

Мурашов, А. А. (2014) Говорить и слушать: как преодолеть барьеры и построить общение. *Народное образование*, № 6 (143), с. 70–75.

Нурмухамбетова, С. А. (2010) Основные области возникновения «барьеров» общения в процессе взаимодействия преподавателя и студента. *Проблемы и перспективы развития образования в России*, № 5-2, с. 201–206.

Осипов, Г. В. (ред.). (2003) *Социология. Основы общей теории*. М.: Норма, 912 с.

Осипова, Л. Г. (2007) *Формирование опыта социального взаимодействия подростков в информационной образовательной среде школы: Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. Кострома, Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова, 223 с.

Пеункова, О. С., Пепик, Л. А. (2013) О формировании навыков социального взаимодействия со сверстниками в условиях инклюзивного образования. В кн.: *Череповецкие научные чтения–2012: Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Ч. 2. Череповец: Изд-во ЧГУ, с. 170–172.

Рубцов, В. В. (2005) Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст. *Культурно-историческая психология*, № 1, с. 14–35.

Скуратовская, М. Л., Манохина, Н. Н. (2014) Социальное взаимодействие как фактор доступности профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В кн.: *Молодежь и наука: Материалы X Международной конференции*. Владикавказ: Изд-во Северо-Осетинского государственного педагогического института, с. 111–114.

Скуратовская, М. Л., Манохина, Н. Н., Климова, Т. В. (2018) Специальные коммуникативные компетенции во взаимодействии с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, № 2, с. 227–233.

Фоминих, Е. С. (2017) Психологические барьеры участников образовательных отношений в инклюзивном пространстве. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, № S23, с. 57–61.

Фролов, С. С. (1994) *Социология: учебник: для вузов*. М.: Наука, 256 с.

Харитоновна, Е. В. (2011) *Формирование опыта социального взаимодействия подростка в учреждении дополнительного образования детей: Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет, 203 с.

Шилкина, Н. Е. (2014) Особенности социального взаимодействия студенческой молодежи в академической среде (результаты социологического исследования). *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия социология, политология*, т. 14, № 1, с. 68–75.

Blackmore, J. (2009) Inclusive education: what does it mean for students, teachers, leaders and schools? *Professional Voice*, vol. 7, no. 1, Autumn, pp. 11–16.

Obiakor, F. E., Harris, M. K., Harris-Obiakor, P., Mukuria, G. M. (2010) Educating students with special needs: An Overview. In: *International Encyclopedia of Education*. 3rd ed. [S. I.]: Elsevier Publ., pp. 688–694.

Polat, F. (2011) Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, vol. 31, no. 1, pp. 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>

Skuratovskaya, M., Klimova T. (2013) A prognostication model for personal readiness for integration into the educational space of higher learning institutions in students with disabilities. *Middle-East Journal of Scientific Research*, vol. 16, no. 10, pp. 1441–1445.

Skuratovskaya, M., Manohina, N., Volodina, I., Kobrina, L. (2019) Socio-psychological barriers in higher inclusive education. In: *SHS Web of Conferences Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019)*. Vol. 70. [S. I.]: EDP Sciences Publ., article 10012. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197010012>

Skuratovskaya, M. (2020) Psychological and pedagogical aspects of personnel training in higher inclusive education. In: *XIII International Scientific and Practical Conference “State and Prospects for the Development of Agribusiness — INTERAGROMASH 2020”*. Vol. 175. [S. I.]: EDP Sciences Publ., article 15030. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515030>

Smelser, N. J. (1988) *Sociology*. New Jersey: Prentic Hall Publ., 499 p.

REFERENCES

Volkov, Yu. G., Dobren'kov, V. I., Nechipurenko, V. N., Popov A. V. (red.). (2003) *Sotsiologiya*. М.: Gardariki, 512 s.

Voroshilova, E. L. (2017) Mirovoj opyt resheniya problem professional'noj samorealizatsii lyudej s invalidnost'yu. *Defektologiya*, № 4, с. 30–36.

Zorina, E. E. (2018) Preodolenie bar'eroev pri realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v vuze. *Obrazovanie i nauka*, t. 20, № 5, с. 165–184.

- Kan-Kalik, V. A. (1987) *Uchitel'yu o pedagogicheskom obshchenii*. M.: Prosveshchenie, 190 s.
- Kandaurova, A. V. (2014) Sovremennye riski sotsial'nogo vzaimodejstviya v pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*, № 3 (17), s. 88–95.
- Kas'yanov, V. V. (2019) *Sotsiologiya dlya zhurnalistov*. M.: Yurajt, 197 s.
- Kobrina, L. M. (2002) Formirovanie sistemnogo znaniya psikhologii studentov defektologicheskikh fakul'tetov. V kn.: *Materialy mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoj 10-letiyu kafedry korrektsionnoj pedagogiki i spetsial'noj psikhologii*. Cherepovets: Izd-vo ChGU, s. 59–62.
- Kobrina, L. M. (2005a) Problemy i zadachi integratsii detej s otkloneniyami v razvitii v sel'skoj obshche-obrazovatel'noj shkole. V kn.: *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii po problemam spetsial'nogo obrazovaniya*. SPb.: Izd-vo LGU im. A. S. Pushkina, s. 112–117.
- Kobrina, L. M. (2005b) Sotsial'no-kul'turnaya integratsiya detej s otkloneniyami v razvitii kak forma optimizatsii sistemy spetsial'nogo obrazovaniya. V kn.: *Podgotovka defektologov v sisteme vysshej shkoly: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskogo seminara*. Minsk.: Izd-vo BGPU, s. 163–167.
- Kobrina, L. M., Denisova, O. A. (2022) Obrazovatel'naya inklyuziya kak sotsiokul'turnyj fenomen. V kn.: *Povyshenie dostupnosti i kachestva vysshego obrazovaniya: opyt i peredovye praktiki*. Cherepovets: Izd-vo ChGU, s. 5–23.
- Kobrina, L. M., Denisova, O. A., Zabol'tina, V. V., Kazanskaya, V. L. (2021) Verbal'naya i neverbal'naya kommunikatsiya i pravila obshcheniya s lyud'mi s narusheniyami slukha. V kn.: *Osnovy inklyuzivnoj kul'tury*. Cherepovets: Izd-vo ChGU, s. 94–100.
- Kobrina, L. M., Nikitina, M. I. (2009) Integratsiya v spetsial'nom i obshchem obrazovanii kak uslovie razvitiya regional'noj sotsial'no-pedagogicheskoj sistemy. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*, № 8, s. 222–233.
- Kondrashova, E. N., Majorova, A. A., Kolesova, E. M. (2019) Formirovanie u mladshikh shkol'nikov navykov sotsial'nogo vzaimodejstviya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, t. 7, № 6. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN619.pdf> (data obrashcheniya 19.05.2024).
- Kunitsyna, V. N., Kazarinova, N. V., Pogol'sha, V. M. (2001) *Mezhlichnostnoe obshchenie*. SPb.: Piter, 544 s.
- Marinov, M. B. (2008) *Transformatsiya strategii zhizni lichnosti v individualiziruyushchemsya obshchestve*. M.: Sotsial'no-gumanitarnye znaniya, 304 s.
- Markova, T. L. (2018) Problemy sotsial'nogo vzaimodejstviya v sovremennoj obrazovatel'noj srede VUZA. V kn.: *Vysshee obrazovanie v rossijskikh regionakh: vyzovy XXI veka: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg: Kabinetnyj uchenyj, s. 268–272.
- Murashov, A. A. (2014) Govorit' i slushat': kak preodolet' bar'ery i postroit' obshchenie. *Narodnoe obrazovanie*, № 6 (143), s. 70–75.
- Nurmukhambetova, S. A. (2010) Osnovnye oblasti vozniknoveniya «bar'ero» obshcheniya v protsesse vzaimodejstviya prepodavatela i studenta. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*, № 5-2, s. 201–206.
- Osipov, G. V. (red.). (2003) *Sotsiologiya. Osnovy obshchej teorii*. M.: Norma, 912 s.
- Osipova, L. G. (2007) *Formirovanie opyta sotsial'nogo vzaimodejstviya podrostkov v informatsionnoj obrazovatel'noj srede shkoly: Dissertatsiya na soiskanie stepeni doktora psikhologicheskikh nauk*. Kostroma, Kostromskoj Gosudarstvennyj Universitet imeni N. A. Nekrasova, 223 s.
- Peunkova, O. S., Pepik, L. A. (2013) O formirovanii navykov sotsial'nogo vzaimodejstviya so sverstnikami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. V kn.: *Cherepovetskie nauchnye chteniya–2012: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Ch. 2*. Cherepovets: Izd-vo ChGU, s. 170–172.
- Rubtsov, V. V. (2005) Sotsial'noe vzaimodejstvie i obuchenie: kul'turno-istoricheskij kontekst. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, № 1, s. 14–35.
- Skuratovskaya, M. L., Manokhina, N. N. (2014) Sotsial'noe vzaimodejstvie kak faktor dostupnosti professional'nogo obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. V kn.: *Molodezh' i nauka: Materialy X Mezhdunarodnoj konferentsii*. Vladikavkaz: Izd-vo Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, s. 111–114.
- Skuratovskaya, M. L., Manokhina, N. N., Klimova, T. V. (2018) Spetsial'nye kommunikativnye kompetentsii vo vzaimodejstvii s obuchayushchimisya s OVZ i invalidnost'yu. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*, № 2, s. 227–233.
- Fominykh, E. S. (2017) Psikhologicheskie bar'ery uchastnikov obrazovatel'nykh otnoshenij v inklyuzivnom prostranstve. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Kontsept"*, № S23, s. 57–61.
- Frolov, S. S. (1994) *Sotsiologiya: Uchebnik: Dlya vuzov*. M.: Nauka, 256 s.

Kharitonova, E. V. (2011) *Formirovanie opyta sotsial'nogo vzaimodejstviya podrostka v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: Dissertatsiya na soiskanie stepeni doktora psikhologicheskikh nauk*. Orenburg, Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 203 s.

Shilkina, N. E. (2014) Osobennosti sotsial'nogo vzaimodejstviya studencheskoj molodezhi v akademicheskoj srede (rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya). *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya sotsiologiya, politologiya*, t. 14, № 1, s. 68–75.

Blackmore, J. (2009) Inclusive education: what does it mean for students, teachers, leaders and schools? *Professional Voice*, vol. 7, no. 1, Autumn, pp. 11–16.

Obiakor, F. E., Harris, M. K., Harris-Obiakor, P., Mukuria, G. M. (2010) Educating students with special needs: An Overview. In: *International Encyclopedia of Education*. 3rd ed. [S. I.]: Elsevier Publ., pp. 688–694.

Polat, F. (2011) Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, vol. 31, no. 1, pp. 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>

Skuratovskaya, M., Klimova T. (2013) A prognostication model for personal readiness for integration into the educational space of higher learning institutions in students with disabilities. *Middle-East Journal of Scientific Research*, vol. 16, no. 10, pp. 1441–1445.

Skuratovskaya, M., Manohina, N., Volodina, I., Kobrina, L. (2019) Socio-psychological barriers in higher inclusive education. In: *SHS Web of Conferences Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019)*. Vol. 70. [S. I.]: EDP Sciences Publ., article 10012. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197010012>

Skuratovskaya, M. (2020) Psychological and pedagogical aspects of personnel training in higher inclusive education. In: *XIII International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness — INTERAGROMASH 2020"*. Vol. 175. [S. I.]: EDP Sciences Publ., article 15030. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515030>

Smelser, N. J. (1988) *Sociology*. New Jersey: Prentic Hall Publ., 499 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

СКУРАТОВСКАЯ Марина Леонидовна — *Marina L. Skuratovskaya*

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия.
Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [6552-4034](https://orcid.org/0000-0001-7187-5400), ORCID: [0000-0001-7187-5400](https://orcid.org/0000-0001-7187-5400), e-mail: marinasku@yandex.ru

Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории инклюзивного и специального образования.

МАНОХИНА Надежда Николаевна — *Nadezhda N. Manokhina*

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Россия.
Don State Technical University, Rostov-on-Don. Russia.

SPIN-код: [2497-3572](https://orcid.org/0000-0003-2948-729X), ORCID: [0000-0003-2948-729X](https://orcid.org/0000-0003-2948-729X), e-mail: nadezhdmanokhin@yandex.ru

Старший преподаватель кафедры «Дефектология и инклюзивное образование».

КОБРИНА Лариса Михайловна — *Larisa M. Kobrina*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [5277-5928](https://orcid.org/0000-0002-2019-8603), ORCID: [0000-0002-2019-8603](https://orcid.org/0000-0002-2019-8603), e-mail: kobrina@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, директор института дефектологического образования и реабилитации, проректор по образовательной деятельности.

Поступила в редакцию: 25 апреля 2024.

Прошла рецензирование: 24 июня 2024.

Принята к печати: 1 октября 2024.