

УДК 378; 159.9; 316.6

## Социально-психологические барьеры общения студентов с ограниченным слухом в инклюзивной образовательной среде вуза

Авдеева А. П.<sup>1,\*</sup>, Сафонова Ю. А.<sup>1</sup>

[\\*ap.avdeea@rambler.ru](mailto:ap.avdeea@rambler.ru)

<sup>1</sup>МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия

В рамках международного научного конгресса "Наука и инженерное образование. SEE-2016", II международная научно-методическая конференция «Управление качеством инженерного образования. Возможности вузов и потребности промышленности» (23-25 июня 2016 г., МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия).

---

Представлены результаты исследования социально-психологических барьеров общения у студентов с нарушенным слухом в вузе. Проведен контент-анализ 29 эссе. Выявлено две группы барьеров общения. Показано, что детерминантами стиля коммуникации студентов с ограниченными слуховыми возможностями являются: 1) направленность общения: обособление в рамках глухой субкультуры / обособление в рамках слышащей субкультуры; 2) вербальные навыки: развитые / неразвитые. Даны рекомендации по учету результатов при проектировании адаптированных основных профессиональных образовательных программ.

**Ключевые слова:** студенты с нарушенным слухом, самоидентификация, доступная среда, социально-психологические барьеры общения, студенты с ограниченными возможностями по слуху, инклюзивное высшее образование, социально-образовательная среда вуза, социально-психологические барьеры, вербальные навыки

---

### Введение

**Актуальность вопроса и состояние дел.** В настоящее время в РФ идет создание системы инклюзивного высшего образования. Создание такой системы невозможно без решения проблемы доступности вузовской среды для людей с ограниченными возможностями здоровья (с ОВЗ) [1,2]. В МГТУ им. Н.Э. Баумана накоплен богатый опыт решения проблем доступа посредством проектирования и реализации адаптированных основных профессиональных образовательных программ. Адаптированная основная профессиональная образовательная программа предусматривает изменение сроков освоения дисциплин, наполняемости групп, дополнительные специальные меры: медицинские, социальные, психолого-педагогические и пр. Психолого-педагогические меры обеспечения доступной среды включают изучение, развитие и коррекцию личности студента-инвалида, его профессионального становления с помощью психодиагностических процедур, психо-

профилактики и коррекции личностных искажений [1]. В этой связи, выявление социально-психологических барьеров взаимодействия студентов с ОВЗ в среде вуза является актуальной задачей построения системы инклюзивного высшего образования.

Социально-психологические барьеры межличностного общения рассматриваются как осознаваемые, так и неосознаваемые трудности, и препятствия, которые возникают между индивидами, вступающими друг с другом в психологический контакт [3].

Существующие работы представлены теоретическими вопросами построения психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ, изучением отдельных аспектов их социально-психологической адаптации, готовности к профессиональному образованию. Во многих ситуациях общения у студентов с нарушенным слухом возникают коммуникативные барьеры, которые обуславливают психологические проблемы. Как следствие снижается эффективность инклюзивного образовательного процесса [4,5]. Важным фактором, определяющим адаптацию студентов с нарушенным слухом в вузе, является специфическая идентификация со слышащим или глухим сообществом [6].

Вместе с тем, отсутствуют эмпирические исследования социально-психологических барьеров у студентов с нарушенным слухом в среде технического вуза, реализующего адаптированные основные профессиональные образовательные программы.

**Цель** исследования состояла в изучении психологических трудностей общения у студентов с ограниченными слуховыми возможностями, возникающими в инклюзивной среде технического вуза.

**Задачи исследования:**

- типологизировать барьеры общения студентов с нарушенным слухом;
- проанализировать особенности их проявления в зависимости от уровня развития вербальных навыков и самоидентификации;
- внести предложения для учета при проектировании адаптированных основных профессиональных образовательных программ.

**Метод и методология.**

При проведении исследования мы исходили из того, что трудности общения студентов с ограниченными слуховыми возможностями в инклюзивной среде вуза обусловлены развитием их коммуникативной компетентности. Компетентность в общении – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Изучение коммуникативной компетентности представлено в работах Г.М. Андреевой, Ю.Н. Емельянова, Л.А. Петровской, Ю.М. Жукова и других [7-10]. Традиционно выделяют три иерархических уровня развития компетентности в общении. Первый уровень развития соответствует репертуару межличностных поведенческих реакций, более высокий уровень предполагает владение коммуникативными навыками и когнитивными умениями, обеспечивающими адекватность действий в различных социальных ситуациях. Высший уровень коммуникативной компетентности соответствует социальной зрелости и адаптивности, когда человек проявляет умения достигать социально и лично значимые цели [11].

Структура коммуникативной компетентности включает совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание межличностного общения. К структурным компонентам коммуникативной компетентности относят межличностное восприятие, межличностную коммуникацию и межличностное взаимодействие.

Исследование осуществлялось методом контент-анализа 29 эссе студентов и выпускников МГТУ им. Н.Э. Баумана, обучающихся (обучавшихся) по адаптированным основным профессиональным образовательным программам. Респондентам предлагалось в свободной форме письменно ответить на вопрос: «С какими трудностями в общении вы столкнулись при обучении в вузе и как вы их преодолевали?».

В соответствии с вышеописанной методологией мы выделили два типа барьеров общения, характерных для студентов с нарушенным слухом, описали особенности их проявления в зависимости от уровня развития у них вербальных навыков и идентификации студентов себя в качестве «глухих» или «слышащих».

### **Анализ результатов.**

Первая группа барьеров напрямую связана с недостаточностью средств общения: несоответствие средств коммуникации, неразвитость навыков взаимодействия, неадекватность межличностного восприятия и понимания.

Несоответствие средств коммуникации провоцирует недопонимание и конфликты между студентами с высоким уровнем развития вербальных навыков и студентами с низким уровнем развития вербальных навыков.

Для студентов с высоким уровнем развития вербальных навыков характерны следующие особенности: речь внятная, по звучанию приближена к норме. Такие студенты хорошо подготовлены и способны воспринимать речь на слух, с ними возможен свободный диалог без помощи жестовой речи, письменной коммуникации и специальных приемов. Они умеют не только свободно, но и грамотно излагать свои мысли. Их отличает богатый словарный запас. Стиль межличностного взаимодействия таких студентов не отличается специфическими особенностями по сравнению со студентами, не имеющими слуховых ограничений, и, как правило, не требует использования специфических коммуникативных приемов. Эти студенты направлены на общение со слышащими студентами, идентифицируют себя как «слышащие» (или «слабослышащие»), у них есть опыт коммуникации в инклюзивной среде. Однако эти студенты испытывают трудности межличностного взаимодействия с сокурсниками, ориентированными на жестовую коммуникацию. Сами студенты описывают это так: «На первом курсе я столкнулся с трудностями в виде непонимания других студентов, говорящих на жестах». Они противопоставляют речь и жесты, не относят жестовый язык к речи: «В разных группах были разные люди, кто-то говорил, а кто-то использовал жесты, поэтому сначала было слишком непривычно».

Студенты с низким уровнем вербальных навыков используют преимущественно жестовую коммуникацию, у них невнятная речь. При этом наблюдается множество речевых дефектов, поэтому собеседник понимает их устную речь с большим трудом или совсем не

понимает. Общение с такими студентами возможно преимущественно на основе жестовой речи или письменной коммуникации. Их словарный запас ограничен. Имеют место трудности установления грамматических и семантических связей. У данных студентов узкая направленность социального взаимодействия, они идентифицируют себя как «глухие» и не ориентированы на общение не только со слышащими людьми, но и с однокурсниками, если те не используют жестовую коммуникацию.

Разный уровень развития вербальных навыков определяет трудности межличностного общения у студентов с нарушенным слухом. «Первая трудность на первых трех курсах – это общение. Отсутствие нормального вербального общения. Есть люди, с которыми можно пообщаться, но их мало, 15-20%. Остальные либо не желают учиться вербальному общению (хотя могут), либо без вариантов,» - пишет студент с высоким уровнем развития вербальных навыков.

Последующий анализ работ показал, что эти «инструментальные» трудности, которые в век современных технологий можно частично компенсировать (реабилитационная техника, письмо и пр.), приводят к психологическим трудностям.

В работах студентов с высоким уровнем развития вербальных навыков мы видим противопоставление: **слышащий - глухой; говорящий речью - использующий жесты; нормальный - ненормальный**. Студенты, разговаривающие жестами, воспринимаются как «создающие проблему», которых нужно выделить в отдельную группу: «Я учился в общеобразовательной школе, поэтому никогда не имел общения с людьми с ограниченными возможностями. Всегда стремился быть и жить в нормальном обществе. Поэтому вырос среди нормальных людей».

Анализ работ показал, что выбор среды общения («слышащая», «речевая»/«глухая», «жестовая») коррелируется не только с вербальными навыками, с реальным состоянием слуха по аудиограмме, но и с идентификацией себя в качестве «глухого» или «слышащего»: «...Мои проблемы заключались в общении с другими студентами, адаптации к жизни в «мире глухих», т.к. я обучался в обычной школе...»

Студенты с высоким уровнем развития вербальных навыков, идентифицирующие себя как слышащие, стремятся подчеркнуть свою **непринадлежность** к группе глухих: «Во время пары большие проблемы создавали люди, которые говорят на жестах и у которых уровень образования находится на низком уровне, до них освоение материалов доносится очень долго... Необходимо для жестоговорящих отдельную группу». В инклюзивной среде вуза такая установка не может быть конструктивной, т.к. будет способствовать напряжению и конфликтам в группе.

Объективные слуховые и речевые сложности формируют страх, что слышащий человек не захочет общаться, т.к. это дискредитирует слышащего: «...Проблема с дикцией возникает и в любых общественных местах, вроде ты человека знаешь, с ним общаешься, **но у того человека возникает дискомфорт перед всеми**».

Этот страх приводят к тому, что большинство плохо слышащих студентов с высоким уровнем развития вербальных навыков стремится избежать идентификации себя со стороны других субъектов образовательного процесса в качестве глухих.

В работах студентов с низким уровнем вербальных навыков, идентифицирующих себя как глухих, эта проблема обозначена только на уровне «нужно больше жестового языка»: «Я бы посоветовал не пытаться ограничивать общение на жестовом языке, т.к. это актуально только для детей маленького возраста для развития речевой коммуникации, но никак не для взрослых студентов». Здесь, кроме объективной потребности в сурдопереводе как способе передаче учебной информации (в достаточном объеме предоставляется Кафедрой реабилитации на учебных занятиях), мы сталкиваемся еще и с защитным механизмом - осознание себя в избегаемой другими студентами группе связано с психологическим дискомфортом. В этой связи проблема осознается только на уровне недостаточности инструментов общения.

Страх общения студент с направленностью на обособление в рамках глухой субкультуры описывает следующим образом: «В общем потоке мне **пришлось контактировать** со слышащими людьми... Поначалу был страх общаться со слышащими людьми, потом с помощью бумаги и ручки стал знакомиться со всеми, так я поборол в себе страх общаться со слышащими людьми», «... сразу сдружиться в общем потоке было тяжело, а они особо не хотели идти на контакт, порой некоторые здоровались и спрашивали: «Как дела?». Мы видим противоречие в словах студента «слышащие не хотели идти на контакт», но далее читаем «некоторые здоровались и спрашивали «как дела?». Очевидно, что часть слышащих студентов была ориентирована на контакт, но студент сознательно изолировал себя по причине страха и незнания, как взаимодействовать.

Таким образом, вторая группа барьеров связана с искажением мотивации общения и включает: эго-защитную мотивацию - агрессивное самоутверждение; уклонение и избегание общения; несовпадение нормативно-ценностных характеристик - разницы мировоззрений, различий в ценностных ориентациях.

## Заключение

Детерминантами стиля общения студентов с ограниченными слуховыми возможностями являются направленность общения (обособление в рамках глухой субкультуры/обособление в рамках слышащей субкультуры) и вербальные навыки (развитые/неразвитые). Обособление, как в рамках глухой, так и в рамках слышащей субкультуры, не может быть конструктивно в инклюзивной среде.

Вместе с тем, студенты с высоким уровнем вербальных навыков, идентифицирующие себя как слышащие, могут выступать в роли социального посредника между студентами с низким уровнем вербальных навыков и слышащими людьми (в том числе в будущем, на рабочем месте), способствуя снижению психологического дискомфорта при первых контактах, показывая возможные образцы взаимодействия для сторон.

У студентов с низким уровнем вербальных навыков необходимо формировать направленность и опыт взаимодействия в инклюзивной среде, снижать страх коммуникации вне привычного сообщества.

Выявленные особенности необходимо учитывать при проектировании адаптированных основных профессиональных образовательных программ, в частности:

- при разработке мер психолого-педагогической поддержки студентов с нарушенным слухом;

- при разработке реабилитационных курсов необходимо предусмотреть целевой тренинг (модуль курса) направленный на обучение навыкам коммуникации между этими двумя группами, профилактику конфликтов и напряжения внутри групп;

- формирование учебных групп первых курсов Кафедры реабилитации, заселение студентов в общежитие, распределение их на производственную практику необходимо осуществлять по смешанному принципу.

Исследование показало актуальность дальнейшего изучения и классификации социально-психологических барьеров инклюзивного обучения студентов с ограниченными слуховыми возможностями в зависимости от курса обучения и в профессиональной среде.

### Список литературы

- [1]. Приказ Минобрнауки России от 9 ноября 2015 г. №1309 «Об утверждении порядка обеспечения доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи». 2015. 7 с. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/7619> (дата обращения 25.08.2016).
- [2]. Распоряжение Правительства РФ от 16 июля 2016 г. №1507-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации в субъектах Российской Федерации программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве на 2016-2020 годы». 2016. 8 с. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/AoVZSp4dsqKeNTqINJQqxEjeQyy41IJk.pdf> (дата обращения 25.07.2016).
- [3]. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «МОДЭК». 2002. 256 с.
- [4]. Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья». М.: МГППУ. 2011. 713 с.
- [5]. Авдеева А.П. Социально-психологическая готовность к инклюзивному образованию. // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 7. Секция «Социальная психология» / Под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ». 2016. 291 с. С. 11-16.
- [6]. Сафонова Ю.А. Студент с ограниченными возможностями в вузе общего типа: позитивная социальная идентичность как условие успешной интеграции // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2007. № 4. С. 70-72.
- [7]. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс. 2003. 364 с.

- [8]. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: МГУ. 1989. 216 с.
- [9]. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении: спец. практикум по социальной психологии. М.: МГУ. 1990. 172 с.
- [10]. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Л.: ЛГУ. 1990. 36 с.
- [11]. Cavell T.A. Social adjustment, social performance and social skills: A three-component model of social competence. // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1990. Vol.19. No. 2. P. 111-122.