

# Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью

**Айсмонтас Б.Б.\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
abronius@yandex.ru  
**Одинцова М.А.\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
mari505@mail.ru

Приводятся результаты эмпирических исследований личностных ресурсов студентов в инклюзивной образовательной среде вуза, проводимых на кафедре психологии и педагогики дистанционного обучения ФДО МГППУ. Инклюзивная образовательная среда вуза рассматривается как важный внешний фактор развития внутренних ресурсов студенчества в целом. Для понимания роли инклюзивной образовательной среды вуза как ресурса для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью представлены результаты нескольких исследований, в которых приняли участие разные студенческие группы: 1) здоровые студенты и студенты с инвалидностью, обучающиеся совместно (N=54); 2) студенты с инвалидностью разного возраста и разных вузов (N=67); 3) студенты с инвалидностью (N=41), здоровые сверстники, обучающиеся совместно с ними (N=30), и группа студентов, не обучающихся в инклюзивной среде и имеющих слабые представления об инвалидности как таковой (N=47). Всего на разных этапах исследования приняли участие 239 студентов, из них 135 — с инвалидностью и 104 студента — без инвалидности. Текст иллюстрирован высказываниями студентов, как с инвалидностью, так и здоровых, об особенностях инклюзивной среды в вузе.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда вуза, жизнестойкость, самоактивация.

Инклюзия сегодня является проводником гуманистических идей альтруизма, толерантности, равенства и призвана стать нормой жизни во всем мире, что подтверждается

развернутыми высказываниями многих студентов факультета дистанционного обучения МГППУ при ответе на вопрос: «Что дает мне совместное обучение со студентами с

## Для цитаты:

*Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29—41. doi: 10.17759/pse.2018230204

\* *Айсмонтас Бронюс Броневич*, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: abronius@yandex.ru

\*\* *Одинцова Мария Антоновна*, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: mari505@mail.ru

инвалидностью?» (вопрос формулировался для студентов без инвалидности) и «Что дает мне совместное обучение со здоровыми сверстниками?» (вопрос — для студентов с инвалидностью), которые мы будем приводить в процессе обсуждения данной темы. Итак, наиболее полно идея инклюзии прослеживается в следующем высказывании одной из студенток: «Я помню свои первые чувства, когда оказалась на очном семинаре, где было много ребят с инвалидностью: это какой-то комок из чувства вины («я ведь другая, здоровая»), сострадания и растерянности перед тем, как правильнее общаться, взаимодействовать с ними. Позже мои переживания незаметно для меня трансформировались в проявление уважения. Обучение со студентами с инвалидностью позволяет мне помнить об уязвимости и хрупкости нашей жизни. Я задумалась о том, какой может быть жизнь других людей. На самом деле, и картина моего мира стала несколько шире. Я уверена, что инклюзия в образовании чрезвычайно важна для обеих сторон: это проявление сопричастности, это диалог...» (С.Е.).

Как видим, инклюзия означает не только обеспечение равноправного доступа к образованию, реализацию себя в профессии, признание уникальности, неповторимости каждого («мы разные, но мы равные»), но и приобщение к культуре в целом, т. е. *включенность* каждого «разного» в полноценную жизнь общества, осмысление своей жизни и жизни других. Как пишет С.В. Алехина, идея включения требует от нас не только «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими, осознать необходимость своих изменений [1, с. 72]. Данную мысль продолжает Е.Л. Яковлева, придавая понятию инклюзии еще более расширительное толкование: включенность предполагает приобщенность «иных» (непохожих) к определенной группе, а также каждого к бытию вообще, что влечет за собой соотнесение себя с частью мироздания [24, с. 43]. Не это ли и есть счастье, к которому стремится каждый «иной»? Ведь великое русское слово «счастье» изначально означало «*быть частью*», «с *частью*» чего-то целого (мироздания, общества, коллектива, семьи и т. п.). Поэтому, смеем заметить, что

инклюзия в философском и психологическом смыслах призвана реализовывать и реализует долгожданное человеческое стремление быть счастливыми. Ведь идею *причастности* отметили все без исключения наши студенты с инвалидностью и без нее, когда размышляли о совместном обучении в нашем университете: «У меня появились новые друзья, студенческая группа, которая на протяжении учебы стала настоящей семьей» (А.Ф., студентка с инвалидностью); «Совместное обучение — это проявление сопричастности, это диалог, это выражение чуткости и терпимости. И я счастлива быть участником такого процесса» (С.Е., студентка без инвалидности); «Мне как инвалиду самое главное быть в том коллективе, в котором можно забыть о своих проблемах» (В.Е., студентка с инвалидностью); «Многие отношения наладились именно благодаря тому, что мы соединены гордым словом “группа”» (Б.А., студент с инвалидностью); «Ни для кого не секрет, что человек, имеющий ограниченные возможности здоровья, имеет и ограниченный, причем сильно, круг общения. Обучаясь совместно со здоровыми студентами, я восполняю эту нехватку межличностного взаимодействия. Чувство одиночества в таком случае меньше угнетает меня. Благодаря участию в учебном процессе я чувствую себя частью коллектива, частью своей группы. Это поднимает мою самооценку и чувство собственного достоинства. Данный вид образования помогает мне преодолеть чувство брошенности и отчужденности, восполнить утрату былого общения. Я очень благодарен нашему факультету, что он принял меня в свои ряды (К.М., студент с инвалидностью) и т. д.

Не включенные в социальные отношения люди, переживая по объективным или субъективным причинам свою ненужность, изолированность, изгнанность, непричастность, как правило, более ранимы, уязвимы и признаются социально-незащищенными группами. Одной из таких групп традиционно считаются люди с инвалидностью. Интерес к проблематике инвалидности в контексте темы инклюзии на сегодняшний день не иссякает. Проводятся исследования самого явления инвалидности как специфического

социального, отражающего дисфункциональные нарушения разнообразных общественных взаимоотношений феномена [6]; ведутся дискуссии, в которых отстаиваются мнения о пользе или вреде *тотальной* инклюзии, соотношения практик инклюзии и специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [15]; ставятся вопросы о целесообразности инклюзии исключительно для детей со слабо выраженными дефектами [15]. Проводится множество исследований результативности внедрения инклюзии в образовательные пространства в целом [5]; разрабатываются теоретико-методологические основы инклюзии [21]; делаются попытки дифференцировать такие адаптационные стратегии людей с инвалидностью в образовательных организациях, как «интеграция» и «инклюзия» [7]; исследуются проблемы обучения детей с инвалидностью в дошкольных, школьных образовательных организациях, колледжах, в учреждениях дополнительного образования [12]. Разрабатывается и проблематика инклюзии в высшем образовании [1; 2; 3; 25; 26; 27]. Исследованы возможности использования дистанционных форм обучения в сочетании с традиционными для студентов с инвалидностью [2; 3]; рассматриваются стратегии социализации и адаптации, проблематика психолого-педагогического, социально-психологического сопровождения студентов с инвалидностью [4; 17]; изучаются возможности инклюзивной образовательной среды вуза [8], под которой в широком смысле подразумевают такую целостную *суперсистему*, которая включает уникальные лично-адаптированные (безбарьерность среды и личности), лично значимые социально-образовательные (педагогическая и психологическая поддержка), развивающие сферы каждого и для каждого.

Очевидно, что многие вопросы остаются дискуссионными, хотя проблематика инклюзии на сегодняшний день достаточно широко представлена отечественными и зарубежными специалистами. К ним можно отнести и проблемы самого понятийного строя: «интеграция или инклюзия»; «студенты с инвалидностью или студенты с особыми образовательными потребностями», «студенты

с ограниченными возможностями здоровья» и т. п., также как и вопросы преимуществ и недостатков существующих моделей инвалидности: медицинской, социальной, психологической, деятельностной и др. Сюда же относится и проблематика целесообразности включения в образовательное пространство вуза обучающихся с теми или иными нарушениями, активизации личностных ресурсов студентов с инвалидностью, и многое-многое другое.

Разрешить данные проблемы удастся еще не скоро. Наверное, мы только в самом начале этого долгого и трудного пути. Но, прислушиваясь к мнениям самих участников совместного обучения, к мнениям самих специалистов с инвалидностью, а также основываясь на данных наших исследований, этот путь не кажется столь тернистым. Слыша слова родителей о том, что их дочь к концу обучения в нашем вузе заговорила, мы считаем это большим достижением, как самой студентки, ее родителей, так и вузовской среды. Когда наши студенты с инвалидностью пишут о том, что в совместном обучении «... создается ощущение “нормальности”, уверенности в том, что ты можешь все то же самое, что могут здоровые студенты» (А.Т.); когда стираются ограничения: «Я не чувствую себя какой-то особенной и в чем-то ограниченной» (С.А.) — это тоже достижение всех участников образовательного процесса. Такие, кажущиеся, на первый взгляд, незначительными, успехи, в конце концов, стекуются в большую реку настоящей инклюзии.

Весьма оптимистичны и мнения самих специалистов с инвалидностью об инклюзии, которые мы будем сопровождать студенческими размышлениями. Так, А.В. Суворов [23], размышляя о личной инклюзии, исходя из собственного примера прохождения через инвалидность, пишет о том, что личностная включенность может максимально способствовать преодолению изоляции, самоизоляции, развитию индивидуальных способностей, включенности в культуру вопреки инвалидности. И считает, что настоящая образовательная инклюзия возможна только в высшем образовании.

Безусловно, в высшее учебное заведение приходят люди с инвалидностью, кото-

рые олицетворяют результат трудоемкой и кропотливой работы родителей, воспитателей, учителей, наконец, глубокой самостоятельной работы над собой. Это, как правило, взрослые люди, мотивированные на получение высшего образования, работу по профессии, стремящиеся быть полезными обществу. У них уже достаточно внутренних ресурсов для преодоления установки на инвалидность. Одна из студенток написала: «Часто мне встречаются люди физически здоровые, но я с большей уверенностью назвала бы их инвалидами. По моим наблюдениям, самое негативное влияние на человека оказывает незрелость. Зрелость — это результат работы души, и эту работу постоянно «работают» люди с инвалидностью» (Р.Ж., студентка без инвалидности). Зрелость, как состояние души человека с инвалидностью, отмечается в исследованиях специалистов. Так Г.В. Баранова выделяет четыре модальности отношений души и тела: «здоровое тело — здоровый дух»; «здоровое тело — нездоровый дух»; «нездоровое тело — нездоровый дух»; «нездоровое тело — здоровый дух» [6]. Проявления данных модальностей мы можем наблюдать как среди здоровых, так и среди людей с инвалидностью. Впитывая разнообразный опыт, даже самое «нездоровое тело» способно обрести здоровый дух точно так же, как и здоровое. Это и есть многообразие, которое учитывается при реализации инклюзии в высшем образовании. Не случайно, инклюзивная форма обучения в высшем учебном заведении признается одной из самых перспективных. И в основе такой инклюзии лежат идеи экзистенциализма А. Камю, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др. Главное в данной традиции — понимание человека в его многообразии, нетипичности, способности к саморазвитию, самодетерминации, реализации своих экзистенций. Это подтверждается многочисленными высказываниями наших студентов: «До обучения я почти не знала людей с инвалидностью и не воспринимала их как полноправных членов общества в России. Не знала, что у нас есть такая мощная платформа для профессионального образования. Я всегда знала только про сложности,

связанные с людьми с ОВЗ, а теперь вижу, что есть много возможностей» (Л.А., студентка без инвалидности); «Наше общество возвращает представление о людях с ОВЗ как о неполноценных, которых нужно оберегать, жалеть и не требовать многого. Мое обучение излечило меня от этих стереотипов. Слушая выступления студентов с ОВЗ, я перестаю смотреть на них как на людей с ограниченными возможностями. Такое обучение позволяет всем говорить на равных, обсуждать профессиональные темы и многому учиться друг у друга» (Н.О., студентка без инвалидности).

Как видим, инклюзивная образовательная среда вуза, по мнению самих студентов, их родителей, ученых с инвалидностью, является хорошим внешним фактором развития внутренних ресурсов студенчества в целом. Для большей убедительности и доказательности нашего предположения об активизации личностных ресурсов студентов в инклюзивной образовательной среде вуза сошлемся на наши эмпирические исследования, проводимые на кафедре психологии и педагогики дистанционного обучения (ФДО МГППУ), которые также будем сопровождать живыми голосами участников инклюзивного процесса.

Конечно, проблематика специфики и характера личностных ресурсов студентов с инвалидностью еще далеко не исчерпана. Среди личностных ресурсов исследователи выделяют интеллектуальные способности, мотивацию и самомотивацию, конструктивные стратегии преодоления, самоконтроль, саморегуляцию и многое другое. Особое значение при изучении проблематики инвалидности уделяется жизнестойкости и самоактивации как ресурсов, тесно связанных с самооффективностью, способностью к самоподдержке, которые предполагают внутреннюю произвольную активность и самостоятельность. Для понимания роли инклюзивной образовательной среды вуза как ресурса для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью было проведено несколько исследований, в которых приняли участие разные студенческие группы:

1) здоровые студенты и студенты с инвалидностью, обучающиеся совместно (N=54);

2) студенты с инвалидностью разного возраста и разных вузов, включенные в образовательный процесс (N=67);

3) студенты с инвалидностью, здоровые сверстники, обучающиеся совместно с ними и группа студентов, не обучающихся в инклюзивной среде и имеющих слабое представление об инвалидности как таковой (N=118).

Всего на разных этапах исследования приняли участие 239 студентов, из них 135 — с инвалидностью и 104 студента — без инвалидности.

**Первое эмпирическое исследование** было посвящено анализу внешних и внутренних факторов самоактивации и жизнестойкости студентов разных групп. В нем приняли участие студенты с инвалидностью (N=27) и здоровые сверстники (N=27), обучающиеся совместно. Были разработаны специальная анкета, состоящая из вопросов, ответы на которые могли максимально отразить факторы самоактивации студентов двух групп, а также методики: 1) методика «Реабилитационный потенциал» (И.Ю. Кулагиной, Л.В. Сенкевич) [13]; 2) Тест жизнестойкости (Е.Н. Осин, Е.И. Расказова) [18].

Было обнаружено, что здоровые студенты все же более уверены в себе ( $p=0,037$ ) и считают, что у них больше возможностей ( $p=0,019$ ). Вместе с тем, хороший уровень образованности, стремление к самореализации, в разных видах деятельности, успешность в преодолении трудностей, уверенность в своем жизненном предназначении и достижении цели студенты с инвалидностью оценили также высоко, как и здоровые сверстники. Более детальный анализ представлен в нашей статье [16]. Кроме того, результаты данного исследования продемонстрировали, что, самоактивации и жизнестойкости студентов с инвалидностью *способствуют следующие факторы.*

*Внешние факторы:*

1) сфера образования (студенческая группа, профессорско-преподавательский состав, атмосфера вуза);

2) яркие примеры значимых людей, которые становятся идеалом проявления активности, воли, общительности, самодисциплины. И такими примерами для студентов явились

не только великие люди с инвалидностью, но и люди из ближайшего окружения (мама, отец, друг, прародители).

*Внутренние факторы:*

1) стремление к самореализации, позитивное отношение и интерес к жизни;

2) противодействие трудностям, убежденность в собственных силах и возможностях влияния на происходящее. Один из студентов с инвалидностью написал: «На самом деле, я ощущаю себя человеком с безграничными возможностями» (С.А.). Кроме того, ярких примеров людей с активной жизненной позицией, на которых они ориентируются и которые для них являются идеалами, студенты с инвалидностью приводили гораздо больше, чем здоровые сверстники. Не это ли в очередной раз свидетельствует о включенности студентов с инвалидностью в общество?

**Во втором исследовании** жизнестойкости и реабилитационного потенциала приняли участие 67 студентов с инвалидностью, из них юношество — от 17 до 24 лет (N=35, ср. возраст 20,7 года) и студенты зрелого возраста — от 25 до 45 лет (N=32, ср. возраст 31,4 года). Среди них 35 студентов (ср. возраст 28 лет) — учащиеся факультета дистанционного обучения МГППУ. Остальные студенты из вузов Санкт-Петербурга. Были использованы те же методики, что и в первом исследовании.

Исследование показало, что наиболее развитым у взрослых студентов является самооценочный ( $U=398,0$ ;  $p=0,038$ ) и коммуникативный ( $U=396,5$ ;  $p=0,035$ ) компоненты реабилитационного потенциала, в отличие от молодых людей с инвалидностью, которые менее уверены в себе, в том числе и в социальных контактах. Хотя представления о болезни, причинах ее протекания и возможных последствиях более оптимистичны у молодежи ( $U=404,0$ ;  $p=0,049$ ).

Интересные результаты были получены при корреляционном анализе характеристик жизнестойкости, реабилитационного потенциала и данных по анкете самоактивации. Анализ позволил обнаружить многочисленные связи *мотивационного компонента реабилитационного потенциала* с оценками студентами таких качеств референтных лиц, как:

1) ум ( $r=0,318^{**}$ ), смелость ( $r=0,315^{**}$ ), общительность ( $r=0,351^{**}$ ) известных людей;

2) смелость ( $r=0,251^*$ ), уверенность ( $r=0,296^*$ ) своих близких;

3) ум ( $r=0,256^*$ ), воля ( $r=0,261^*$ ), смелость ( $r=0,318^{**}$ ), активность ( $r=0,310^*$ ), общительность ( $r=0,273^*$ ), креативность ( $r=0,348^{**}$ ), самодисциплина ( $r=0,247^*$ ), уверенность ( $r=0,276^*$ ) людей с инвалидностью.

Жизнестойкость тесно связана с оценками:

1) доброты ( $r=0,364^{**}$ ), ума ( $r=0,253^*$ ), креативности ( $r=0,258^*$ ), уверенности ( $r=0,330^*$ ) известной личности;

2) ума ( $r=0,287^*$ ) близкого человека;

3) ума человека с инвалидностью ( $r=0,295^*$ );

4) а также с таким фактором успеха, как уверенность ( $r=0,340^{**}$ ).

Как видим, чем выше студенты с инвалидностью оценивают все вышеперечисленные качества референтных лиц (а это примеры активной жизненной позиции других людей), тем шире их интересы, активность, выше жизнестойкость, уверенность в себе, следовательно, более вероятна их успешная интеграция в общество.

Как видим, именно мотивационный компонент реабилитационного потенциала студента с инвалидностью отражает широту интересов, степень их активности и включенности в жизнь.

Проведенный сравнительный анализ уровня развития жизнестойкости и реабилитационного потенциала в группах студентов с инвалидностью из Санкт-Петербурга и Москвы показал, что мотивационный компонент реабилитационного потенциала у студентов МГППУ значительно выше ( $U=186,5$ ;  $p=0,000$ ), чем у студентов из Санкт-Петербурга.

Вероятно, это связано с возрастом участников исследования: большинство студентов вузов Санкт-Петербурга — юношество (средний возраст — 24 года), в отличие от москвичей (средний возраст — 28 лет). Возможно, определенную роль в развитии мотивационного компонента реабилитационного потенциала студентов МГППУ сыграла большая работа, проводимая на факультете дистанционного обучения, что отражено в многочис-

ленных публикациях сотрудников университета [1; 2; 3; 4; 17].

**В третьем исследовании** приняли участие уже три группы студентов гуманитарных специальностей: студенты с инвалидностью ( $N=41$ ); здоровые студенты, включенные в совместное обучение с ними ( $N=30$ ); здоровые студенты, не включенные в совместное обучение ( $N=47$ ), из них 44 студента (37%) — мужского пола. Выделенные группы были эквивалентны по полу ( $\chi^2=0,52$ ;  $p=0,77$ ) и возрасту ( $F(2,115)=1,17$ ;  $p=0,32$ ). Средний возраст участников исследования составил 26 лет. Для измерения самоактивации был предложен новый опросник, состоящий из трех шкал: самостоятельности, физической активации и психологической активации [20]. Для изучения жизнестойкости был использован тест жизнестойкости (Е.И. Рассказова, Е.Н. Осин) [18]. Для исследования других личностных ресурсов использовались: опросник личностного динамизма (Д.В. Сапронов, Д.А. Леонтьев)[22]; тест самоконтроля (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Д.Д. Сучков, Т.Ю. Иванова, О.А. Сычев, В.В. Бобров) [9]. Кроме того, студенты первых двух групп отвечали на вопросы специально разработанной анкеты, по которой изучалось их мнение относительно совместного обучения. Некоторые мнения студентов были приведены выше в данной статье и будут сопровождать дальнейший анализ.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что существуют значимые различия между тремя студенческими группами. Так, все три группы различаются по способности принятия риска ( $p=0,027$ ) и общему уровню жизнестойкости ( $p=0,030$ ) (рис.).

Самыми жизнестойкими оказались здоровые, включенные в совместное обучение со студентами с инвалидностью. В этом плане, наверное, не случайны были их высказывания: «Обучение со студентами с инвалидностью дало мне жизненных сил. Многие вещи для меня открылись под другим углом. Мы так часто оправдываемся, говорим о том, что наши мечты несбыточны, говорим себе, что это невозможно. Эти установки разрушились в связи с теми примерами, которые каждый день нам показывают студенты с инвалидностью» (Г.М., студентка без инвалидности).

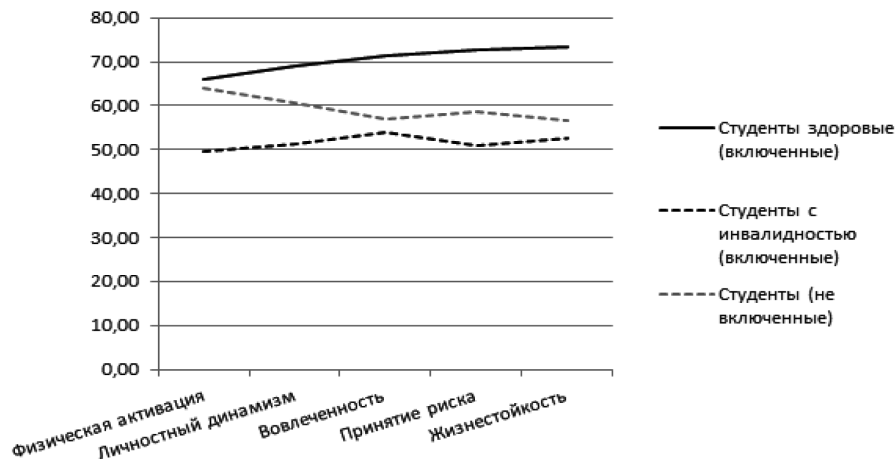


Рис. Различия в самоактивации, личностном динамизме и жизнестойкости в студенческих группах, включенных и не включенных в совместное обучение

«Раньше я считала, что жизнь скучна и полна жалости к себе, а реальные примеры студентов с инвалидностью заставляют меня не унывать в трудной ситуации» (Ю.Л., студентка без инвалидности).

Кроме того, в сравнении с группой не включенных в совместное обучение со студентами с инвалидностью, в группе включенных обнаружены отличия в характеристиках самоконтроля ( $p=0,054$ ) и жизнестойкости ( $p=0,035$ ). Иными словами, у здоровых студентов, включенных в совместное обучение со студентами с инвалидностью, в отличие от обычных «здоровых» студенческих групп, в большей степени развиты умения контролировать свои импульсивные побуждения и жизнестойкость в преодолении трудностей. Это подтверждается и их высказываниями: «Теперь я на сто процентов понимаю регуляцию собственного поведения, и даже предпосылки моего поведения, которые могут формироваться у меня» (А.С., студентка без инвалидности). «Совместное обучение со студентами с инвалидностью дает мне чувство ответственности, желание больше и усердней учиться» (Г.Е., студентка без инвалидности). «Это обучение помогает мне контролировать мои нежелательные эмоции» (А.Б., студентка без инвалидности). «Кажется, что такие люди выживают, но общение с ними доказывает, что они живут и наслаждаются тем, что есть,

делают абсолютно все тоже самое, что и здоровые, и не опускают руки по пустякам. Меня это сильно мотивирует и заряжает положительной энергией, мир предстает не в серых красках обыденности и безысходности, а с надеждой и пониманием, что все возможно и любые трудности под силу человеку пережить и при любых обстоятельствах развиваться, совершенствоваться» (Ю.З. студентка без инвалидности).

Несмотря на то, что были обнаружены различия в физической активации ( $p=0,053$ ), личностном динамизме ( $p=0,027$ ), вовлеченности ( $p=0,036$ ), способности принятия риска ( $p=0,008$ ) и жизнестойкости ( $p=0,012$ ) между группами студентов с инвалидностью и здоровых, включенных в совместное обучение с ними, стоит признать неоспоримую пользу такого обучения для обеих групп. Мы видим, что у студентов с инвалидностью на таком же хорошем уровне развиты практически все исследуемые нами личностные ресурсы, как и у здоровых сверстников, не включенных в образовательную среду, но на более низком — в сравнении со здоровыми, обучающимися вместе с ними.

Прочитируем их высказывания: «Я стал более уверенным в себе, я не один такой (С.И., студент с инвалидностью); «Обучение со здоровыми студентами повышает самооценку и дает возможность получить поло-

*жительные эмоции. Общаясь со здоровыми, мы перенимаем и их эмоции, как бы учимся не комплексовать» (Д., студентка с инвалидностью); «Естественно, существует некое подобие соревнования. Выше, быстрее, лучше. Хочется себя как-то показать» (Л.Ж., студент с инвалидностью). «Я стала более терпелива в отношении к людям» (М.Г., студентка без инвалидности); «Чувствовать и знать, что ты можешь помочь, просто согревает душу» (Д.В., студент без инвалидности); «Первоначально возникали эмоции неоднозначные, были негативные, связанные с проявлением моей собственной гордыни и одновременно искреннее желание помочь, поговорить, но был страх. Попробовав однажды просто пообщаться на равных, мне понравилось. Мир людей с инвалидностью зачастую богаче, чем соматически здорового человека. Это мир, в котором нам есть чему поучиться» (С.А., студент без инвалидности); «Когда в повседневной жизни я встречаю таких людей, мне проще установить с ними контакт, и я перестала смотреть на них как на изгоев общества, теперь я точно знаю, что они талантливые, умные и очень отзывчивые люди» (К.П., студентка без инвалидности).*

Весьма символично в этом плане название документального фильма о А.В. Суворове «Мы вам нужны» [10]. Пророческое высказывание о том, что люди с инвалидностью нужны здоровым имеет под собой глубокие основания. Интересно то, что между группами студентов с инвалидностью и здоровых студентов, не включенных в такое обучение, обнаружено только одно различие — в физической активации ( $p=0,044$ ). Сохранение оптимального функционального и эмоционального состояний, в силу реальных физических ограничений по здоровью, выглядело бы, по меньшей мере, странным. В остальном (самоактивация, личностный динамизм, самоконтроль) студенты с инвалидностью, включенные в совместное обучение со здоровыми сверстниками, ничем не отличаются от «здоровых» студентов, не имеющих опыта совместного обучения.

Как видим, значимых различий в самоактивации разных студенческих групп практически не обнаружено. Можно говорить о «рав-

ных среди равных» в том плане, что совместное обучение эффективно для самих студентов с инвалидностью, и, как оказалось, еще более важно для здоровых. Иными словами, студенты с инвалидностью с удовольствием «включаются» в образовательное пространство вуза и способны «включать» других.

#### **Выводы:**

1. Высшее образование, выстраиваемое на платформе инклюзии дошкольных, школьных и средне-специальных образовательных организаций является одним из самых перспективных в продвижении идей инклюзии. Инклюзивная образовательная среда вуза — это суперсистема, включающая личностно-адаптированные (безбарьерность среды и личностная безбарьерность), личностно значимые социально-образовательные (педагогическая и психологическая поддержка и сопровождение) развивающие сферы каждого и для каждого.

2. Инклюзивная образовательная среда вуза является внешним фактором активизации многих личностных ресурсов студентов с инвалидностью, в числе которых жизнестойкость и самоактивация. А это предполагает развитие умений ставить труднодостижимые цели, уверенность в их реализации, готовность действовать, развитие самостоятельности при решении жизненно важных задач; психологической активности, заинтересованности, инициативности и т. п. Мотивационный компонент реабилитационного потенциала является еще одним хорошим ресурсом, для студентов с инвалидностью и отражает широту их интересов, степень активности и включенности в жизнь на основе примеров значимых для них людей с активной жизненной позицией. И такими значимыми людьми становятся сами студенты друг для друга, что было отражено в их рассуждениях о совместном обучении, которыми мы сопровождали данную работу. Наши исследования демонстрируют, что совместное обучение эффективно для студентов с инвалидностью и является мотивирующим фактором для здоровых сверстников. Уровень развития личностных ресурсов студентов с инвалидностью не отличается от ресурсов здоровых, обучающихся в неинклюзивной среде, но некоторые из них



(физическая активация, личностный динамизм, жизнестойкость) выражены в большей степени у здоровых, обучающихся совместно с ними.

3. Проведенный анализ мнений самих участников инклюзивного образования в вузе, мнений специалистов с инвалидностью и без, теоретических разработок и эмпирических исследований, позволяет заключить, что сама идея инклюзии может стать и уже становится регулятором гуманных отноше-

ний, способствует оздоровлению и очищению общества, как писал Рене Жирар, «от скверны дезинтеграции» [11].

Люди с инвалидностью имеют врожденную склонность к развитию собственной личности, стремятся быть включенными и способны включать других, быть причастными к жизни общества, полезными, и одним из важнейших поддерживающих и развивающих ресурсов для реализации этой причастности может стать высшее образование.

### **Литература**

1. *Алехина С.В.* Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70—78.
2. *Алехина С.В.* Актуальные вопросы развития инклюзивного образования в России // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции (18—20 мая 2017 года) / Под науч. ред. Ю.В. Богинской. Симферополь: АРИАЛ, 2017. С. 11—16.
3. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 71—80.
4. *Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Сайтгалиева Г.Г.* Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 60—70.
5. *Банч Г.* Десять ключевых пунктов успешной инклюзии // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3 (30). С. 50—56.
6. *Барина Г.В.* Инвалидность как вызов российскому обществу // Вестник ТвГУ. Серия Философия. 2015. № 1. С. 94—100.
7. *Воеводина Е.В.* Адаптационные стратегии в российских вузах: от сегрегации к инклюзии // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. 2013. № 4 (16). С. 44—51.
8. *Волосникова Л.М., Ефимова Г.З.* Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2016. Т. 2. № 2. С. 30—43.
9. *Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В.* Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием. Культурно-историческая психология. 2016. № 2. С. 46—58.
10. Документальный фильм «Мы вам нужны» [Электронный ресурс] / Автор сценария А.В. Суворов; реж. Е. Лобачева-Дворецкая. 2012. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zb-DR1sOwHY> (дата обращения: 15.02.1918).
11. *Жирар Р.* Козел отпущения. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2010.
12. *Захарова Н.Л.* Системный подход к психологическому сопровождению детей в условиях инклюзивного образования // Проблема личности в контексте современной социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи: Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Х Левитовские чтения в МГОУ» (23—24 апреля 2015 г.). М.: ИИУ МГОУ, 2016. С. 179—181.
13. *Кулагина И.Ю., Сенкевич Л.В.* Реабилитационный потенциал личности при различных хронических заболеваниях // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 50—60.
14. *Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Силантьева Т.А.* Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. Т. 11. С. 120—134.
15. *Лубовский В.И.* Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77—87.
16. *Одинцова М.А., Айсмонтас Б.Б., Куляцкая М.Г.* Факторы самоактивации студентов с ограниченными возможностями здоровья (по материалам пилотажного исследования) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. Вып. 1. С. 72—79.
17. *Одинцова М.А., Истомина Е.В., Ветвицкая Т.В., Самарец К.В.* Адаптационный потенциал студентов разного возраста с инвалидностью // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции (18—20 мая 2017 года) / Под науч. ред. Ю.В. Богинской. Симферополь: АРИАЛ, 2017. С. 205—209.
18. *Осин Е.Н., Рассказова Е.И.* Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики

- и применение в организационном контексте // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 2. С. 147—165.
19. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ; ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.
20. Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Козырева Н.В. Методика самоактивации личности: адаптация на белорусской выборке // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. 2017. № 15. С. 77—82.
21. Рудакова И.А., Рослякова Н.И. Теоретико-методологические подходы к развитию инклюзивного образования в России // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 1/2.
22. Сапронов Д.В., Леонтьев Д.А. Личностный динамизм и его диагностика // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 66—84.
23. Суворов А.В. Философия независимой жизни // Свободная мысль. 2010. № 3. С. 115—124.
24. Яковлева Е.Л. Философско-методологический анализ слов «инклюзия»/«инклюзивный человек» // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: Материалы Третьей международной научно-практической конференции. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. С. 43.
25. Anabel M., López-Gavira R., Morgado B. How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university // Disability & Society. 2017. Vol. 32. № 10. P. 1608—1626. doi:10.1080/09687599.2017.1361812
26. Aquino K.C. A New Theoretical Approach to Postsecondary Student Disability: Disability-Diversity (Dis)Connect Model // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2016. Vol. 29. № 4. P. 317—330.
27. Fleischer A., Adolfsson M., Granlund M. Students with disabilities in higher education — Perceptions of support needs and received support: A pilot study // International journal of rehabilitation research. 2013. Vol. 36. № 4. P. 330—338. doi:10.1097/MRR.0b013e328362491c

## Educational Environment in University as a Resource for Resilience and Self-Activation in Students with Disabilities

**Aysmontas B.B.\***,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
abronius@yandex.ru*

**Odincova M.A.\*\***,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
mari505@mail.ru*

Inclusive educational environment of the University is considered as one of the most promising in the promotion of ideas of inclusion and as a factor in the development of internal resources of students in General. To understand the role of the inclusive educational environment of the University as a resource for the development of resilience and self-activation of students with disabilities, the results of several studies conducted at the Department of psychology and pedagogy of distance learning FDO MGPPU, which were implemented at different stages (from 2016 to 2018), and which were attended by different student groups: 1) healthy students and students with disabilities studying together (N = 54); 2) students with disabilities of different ages and different universities (N = 67); 3) students with disabilities (n=41), healthy peers who study with them (N=30) and a group of students who are not studying in an inclusive environment and have weak ideas about disability as such (N=47). In total, 239 students took part in different stages of the study, including.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, inclusive educational environment of higher education institution, resilience, self-activation.

### References

1. Alekhina S.V. Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya inklyuzivnogo obrazovaniya v praktike podgotovki magistrantov [Psychological and pedagogical researches of inclusive education in the practice of training undergraduates]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 70—78. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Alekhina S.V. Aktual'nye voprosy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii [Topical issues of development of inclusive education in Russia]. *Social'no-pedagogicheskaya podderzhka lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: teoriya i praktika: Materialy*

- Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii [Social and pedagogical support of persons with disabilities: theory and practice. Proceedings of the International scientific-practical conference], 2017, pp. 11—16.
3. Ajsmontas B.B. Odincova M.A. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Social and psychological support of students with disabilities and limited opportunities of health]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 71—80. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Ajsmontas B.B., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G. Uchebno-metodicheskoe soprovozhdenie obucheniya

### For citation:

Aismontas B.B., Odincova M.A. Educational Environment in University as a Resource for Resilience and Self-Activation in Students with Disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 29—41. doi: 10.17759/ pse.2018230204 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Aysmontas Bronyus Bronevich*, Ph.D. in Pedagogic, Professor of the Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: abronius@yandex.ru

\*\* *Odintzova Marina Antonovna*, PhD (Psychology), Prof., Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: Mari505@mail.ru.ru

- studentov s invalidnost'yu v vuze [Educational and methodological support of students with disabilities in higher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 60—70. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Banch G. Desyat' klyuchevykh punktov uspešnoy inkluzii [Ten key points of successful inclusion]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*. 2010, no. 3 (30), pp. 50—56. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Barinova G.V. Invalidnost' kak vyzov rossijskomu obshchestvu [Disability as a challenge to Russian society]. *Vestnik TvGU. Seriya Filosofiya [Herald Of Tver State University. Philosophy Series]*, 2015, no. 1, pp. 94—100.
7. Voevodina E.V. Adaptatsionnye strategii v rossijskikh vuzah: ot segeracii k inkluzii [Adaptation strategies in Russian universities: from segmentation to inclusion]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarno-ekonomicheskogo instituta [Bulletin of Moscow state humanitarian-economic Institute]*, 2013, no. 4 (16), pp. 44—51.
8. Volosnikova L.M., Efimova G.Z. Inkluziya v vuze: opyt regional'nogo issledovaniya [Inclusion in the University: the experience of regional investigation]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya [Bulletin of Tyumen state University. Socio — economic and legal research]*, 2016. Vol. 2, no. 2, pp. 30—43.
9. Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T.YU., Sychev O.A., Bobrov V.V. Samokontrol' kak resurs lichnosti: diagnostika i svyazi s uspešnost'yu, nastoichivost'yu i blagopoluchiem [Self-control as a personality resource: diagnosis and connections with success, perseverance and well-being]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural and historical psychology]*, 2016, 12(2), pp. 46—58. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Dokumental'nyi fil'm «My vam nuzhny» avtor scenariya A.V.Suvorov, rezh. E.Lobacheva-Dvoreckaya. 2012. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zb-DR1sOwHY> (Accessed 10.03.2018)
11. ZHirar R. Kozel otpushcheniya. Sankt-Peterburg : Publ. Ivana Limbaha, 2010. 336 p.
12. Zaharova N.L. Sistemnyi podhod k psihologicheskomu soprovozhdeniyu detei v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya [Systematic approach to psychological support of children in inclusive education]. *Problema lichnosti v kontekste sovremennoi social'noi situacii razvitiya detei, podrostkov i molodezhi: Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii Desyatye Levitovskie chteniya v MGOU (23—24 aprelya 2015 g.) [The problem of personality in the context of the current social situation of development of children, adolescents and youth: Proceedings of the International scientific-practical conference Tenth Levitical readings in the IGO]*. Moscow: IIU MGOU, 2016, pp. 179—181.
13. Kulagina I.YU., Senkevich L.V. Reabilitatsionnyy potentsial lichnosti pri razlichnykh hronicheskikh zabolevaniyah [Реабилитационный потенциал личности при различных хронических заболеваниях]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural and historical psychology]*, 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 50—60. (In Russ., abstr. in Engl.)
14. Leont'ev D.A., Lebedeva A.A., Silant'eva T.A. Mesto i funkcii social'noj podderzhki v strukture lichnostnykh resursov lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Place and functions of social support in the structure of personal resources of persons with disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural and historical psychology]*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 120—134. (In Russ., abstr. in Engl.)
15. Lubovskii V.I. Inkluziya — tipikovyi put' dlya obucheniya detei s ogranichenymi vozmozhnostyami [Inclusion—a dead-end way to educate children with disabilities]. *Special'noe obrazovanie [Special education]*, 2016, no. 4, pp. 77—87.
16. Odincova M.A., Ajsmontas B.B., Kulyackaya M.G. Faktory samoaktivatsii studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya (po materialam pilotazhnogo issledovaniya) [Factors of self-activation of students with disabilities (based on the materials of the pilot study)]. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika [Izvestiya of Saratov University. New series. The Series Of Philosophy. Psychology. Pedagogy]*, 2017. Vol. 17, vyp. 1, pp. 72—79.
17. Odincova M.A., Istomina E.V. Vetvickaya T.V. Samarec K.V. Adaptatsionnyy potentsial studentov raznogo vozrasta s invalidnost'yu [Adaptive potential of students of all ages with disabilities]. In Boginskaya YU.V. (ed.), *Social'no-pedagogicheskaya podderzhka lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: teoriya i praktika: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii (18-20 maya 2017 g. Simferopol) [Social and educational support for persons with disabilities: theory and practice: proceedings of the International scientific and practical conference]*. Simferopol' : IT «ARIAL», 2017, pp. 205—209.
18. Osin E.N., Rasskazova E.I. Kratkaya versiya testa zhiznестojkosti: psihometricheskie harakteristiki i primenenie v organizatsionnom kontekste [A brief version of the resilience test: psychometric characteristics and application in the organizational context]. *Vestnik Mosk. un-ta Ser. 14. Psihologiya [Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology]*. 2013, 2, pp. 147—165.
19. Alekhina S.V. (ed.), *Psihologo-pedagogicheskie osnovy inkluzivnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya [Psychological and pedagogical foundations of inclusive education: a collective monograph]*. Moscow: MGPPU, OOO «Buki Vedi», 2013. 334 p.
20. Radchikova N.P., Odincova M.A., Kozyreva N.V. Metodika samoaktivatsii lichnosti: adaptatsiya na belorusskoi vyborke [The method of someactivity personality: adaptation on the Belarusian sample]. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta*.

Seriya E. [Bulletin of Polotsk state University. The E-Series], 2017, no. 15, pp. 77—82.

21. Rudakova I.A., Roslyakova N.I. Teoretiko-metodologicheskie podhody k razvitiyu inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii [Theoretical and methodological approaches to the development of inclusive education in Russia]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mys'* [Historical and socio-educational thought], 2017. Vol. 9, no. 1/2.

22. Saponov D.V., Leont'ev D.A. Lichnostnyj dinamizm i ego diagnostika [Personal dynamism and its diagnosis]. *Psihologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2007, no. 1, pp. 66—84.

23. Suvorov A.V. Filosofiya nezavisimoi zhizni [The philosophy of independent living]. *Svobodnaya mys'* [Free thought], 2010, no. 3, pp. 115—124.

24. Yakovleva E.L. Filosofsko-metodologicheskij analiz slov "inklyuziya"/"inklyuzivnyj chelovek" [Philosophical and methodological analysis of the words "inclusion" / "inclusive person"]. *Pedagogika, psihologiya i tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya: materialy*

Tret'ei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii [Pedagogics, psychology and inclusive education technologies: proceedings of the Third international scientific-practical conference]. Kazan': Publ. «Poznanie» Instituta ehkonomiki, upravleniya i prava, 2015. 43 p.

25. Anabel M., López-Gavira R., Morgado B. How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university. *Disability & Society*, 2017. Vol. 32, no. 10, pp. 1608—1626. doi:10.1080/0968759.9.2017.1361812

26. Aquino K.C. A New Theoretical Approach to Postsecondary Student Disability: Disability-Diversity (Dis)Connect Model. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2016. Vol. 29, no. 4, pp. 317—330.

27. Fleischer A., Adolfsson M., Granlund M. Students with disabilities in higher education — Perceptions of support needs and received support: A pilot study. *International journal of rehabilitation research*, 2013. Vol. 36, no. 4, pp. 330—338. doi:10.1097/MRR.0b013e328362491c