

## Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза

*Одинцова М.А.,*

*кандидат психологических наук, профессор, факультет дистанционного обучения,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
mari505@mail.ru*

*Радчикова Н.П.,*

*кандидат психологических наук, доцент, психолого-социальный факультет,  
ФГБОУ ВО РНИМУ имени Н.И. Пирогова, Москва, Россия,  
nataly.radchikova@gmail.com*

На основании анализа зарубежных исследований показано, что в сфере высшего образования, которая считается одной из самых перспективных в продвижении идей инклюзии, важное значение придается личностным ресурсам обучающихся: самоконтролю, самоуважению, самоэффективности, самостоятельности, самоуправлению, самопознанию, самоподдержке, саморегуляции, а также самоактивации, характеризующей внутреннюю произвольную активность субъекта. Именно данные личностные ресурсы опосредуют субъективное оценивание студентами внешней ситуации (отсутствие барьеров, наличие разных видов поддержки), ослабляют негативное воздействие инвалидности, сохраняют психологическое равновесие и мотивируют на преодоление трудностей. Исследование, проведенное на российской выборке, подтвердило наблюдения зарубежных коллег, свидетельствующие, что совместное обучение эффективно для самих студентов с инвалидностью и является мотивирующим фактором для здоровых сверстников. Полученные данные согласуются с результатами исследований, проведенных в других странах и культурах.

**Ключевые слова:** инклюзивная образовательная среда вуза, студент с инвалидностью, здоровый студент, личностные ресурсы, самоактивация, жизнестойкость, философия независимой жизни.

### Для цитаты:

*Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 62—70. doi:10.17759/jmfp.2018070107

### For citation:

Odintsova M.A. Radchikova N.P. Self-Activation as a Personal Resource in University Inclusive Educational Environment [Elektronnyy resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 62—70. doi: 10.17759/jmfp.2018070107 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Я чувствую силу и упорство здоровых студентов, что мотивирует и поддерживает меня в процессе обучения. Я ориентируюсь на них, ведь они умеют таким образом выстраивать свой учебный процесс, чтобы успевать не только учиться, но и зарабатывать на жизнь, строят планы, мечтают, не ориентируюсь на рамки возможностей.

*Г.А., студент с инвалидностью*

Совместное обучение дает мощный толчок к развитию толерантности, альтруизма, адекватному отношению к окружающим, вниманию к внутреннему миру человека. Своему университету я очень благодарна за то, что он поддерживает эту традицию, действительно очень важную для развития здорового общества.

*К.Е., студентка без инвалидности*

Мы редко спрашиваем самих участников инклюзии о том, что они думают по этому поводу. Мнения студентов с инвалидностью и без нее, помещенные в эпиграф к данной статье и сопровождающие проделанный нами анализ зарубежных исследований, в очередной раз подтверждают, что инклюзия является проводником гуманистических идей толерантности, альтруизма, равенства, уникальности каждого человека и призвана стать нормой жизни во всем мире.

Принципы «философии инклюзии» (J. Habermas), «культуры инклюзии» (M. Mead), «экологии инклю-

зии» (U. Bronfenbrenner), по мнению большинства зарубежных специалистов, должны стать регуляторами отношений в обществах, где нет места для дискриминации тех или иных социальных и социально незащищенных групп. Одной из таких групп традиционно признаются люди с инвалидностью.

Интерес к инвалидности в контексте проблематики инклюзии в настоящее время не иссякает в силу множества неразрешенных проблем. За рубежом проводятся исследования самого феномена инвалидности как специфического социального явления, вытекающего из цен-

ностей и практики, встроенных в культуру, и отражающего разнообразные общественные взаимоотношения [26]; делается анализ многочисленных программ по изменению отношения общества к людям с инвалидностью и продвигается идея эффективности инклюзии с позиции синтеза трех уровней вмешательства: организационного (безбарьерная среда занятости, здравоохранения, образования); правительственного (юридические обязательства) и личного (изменение отношения людей) [12]; ведутся дискуссии, в которых отстаиваются мнения относительно пользы или вреда *тотальной* инклюзии, соотношения практик инклюзии и специального образования детей с инвалидностью [8]); ставятся вопросы обогащения инклюзивной образовательной среды психологическими знаниями [1; 8; 18]; рассматриваются проблемы концептуальной двусмысленности инклюзивного образования [19] и многое другое.

Особого внимания заслуживает проблематика инклюзии в высшем образовании. Высшее образование как целостная *суперсистема*, включающая уникальные, личностно-адаптированные, личностно-значимые, социально-образовательные и развивающие сферы каждого и для каждого, выстраивается на уже подготовленной платформе инклюзии дошкольных, школьных и средне-специальных образовательных организаций [25].

Именно сфера высшего образования считается зарубежными специалистами одной из самых перспективных в продвижении идей инклюзии [6; 7; 9; 13; 20; 34]. На ступени высшего образования возможен синтез личностной инклюзии как личностной включенности человека с инвалидностью в сам образовательный процесс и образовательной инклюзии как таковой. К.С. Aquino считает данную ступень образования последним рубежом («last frontier»), на котором становится возможным признание разнообразия студентов с инвалидностью и признания инвалидности как компонента этого разнообразия («diversity among students with disabilities (SWDs) or disability as a component of diversity») [7, с. 325].

Сегодня проводится множество исследований потенциала инклюзивной образовательной среды вуза, изучается «живой» опыт студентов с инвалидностью и делаются выводы о необходимости развития физического, социального и психологического факторов среды, которые играют важную роль в их адаптации и развитии [19; 29]; ставится вопрос о необходимости учета различий не по принадлежности к группам: инвалид/не инвалид, а индивидуальных различий, различий во взаимодействии, общении и т. п. [11]; ведутся оживленные дискуссии о преимуществах и недостатках существующих моделей инвалидности, которые транслируют разные варианты поддержки студентов с инвалидностью [10; 15; 21]; признается неопределимая роль поддерживающего влияния среды высшего образования и указывается на необходимость изменения природы поддержки в сторону *самоподдержки*, которая предполагает активизацию личностных ресурсов самих студентов с инвалидностью: ответственности, свободы выбора и самостоятельности [24; 33].

По оптимистичному утверждению J.M. Levitt [21], люди с инвалидностью имеют врожденную склонность к развитию собственной личности, и множество ресурсов среды могут либо поддерживать, либо препятствовать этому развитию. Деятельностная модель инвалидности (active model of disability), разработанная J.M. Levitt, предполагает включение самих инвалидов в процесс предупреждения последствий инвалидности (снятие барьеров) и фокусируется на личностной и совместной деятельности, что снижает пассивное отношение к действительности, ощущение бессилия, общее потребительское отношение к среде и позволяет активизировать личностные ресурсы.

Вопрос о характере и компонентах личностных ресурсов еще далек от разрешения. Некоторые зарубежные исследователи среди личностных ресурсов студентов с инвалидностью выделяют познавательные способности, мотивацию, вовлеченность, настойчивость, конструктивные стратегии противостояния невзгодам [4; 5], а также самоконтроль как одну из детерминант саморегуляции [17]. По мнению S.M. Smedema и ее коллег [30], к личностным ресурсам студентов с инвалидностью можно отнести: самооценку (self-esteem) как восприятие себя нужным другим людям; самоэффективность как способность успешно выполнять широкий спектр задач; эмоциональную стабильность, ощущение безопасности; локус контроля как убеждение в том, что события в жизни произошли в результате собственных действий, а не случая или судьбы. Именно данные характеристики, с точки зрения автора, в совокупности и объясняют глобальное суждение человека с инвалидностью о том, что он представляет собой как личность, и в целом связаны с его удовлетворенностью жизнью.

M. Wehmeyer в рамках теории самодетерминации (Self-Determination) выделяет следующие личностные ресурсы студентов с инвалидностью [31]: свобода выбора, смелость в принятии решений, самостоятельное решение проблем, постановка целей, принятие риска и т. п., что является существенными характеристиками *самоопределяющегося* поведения. Продолжая эту мысль, J.M. Levitt пишет, что человеку с инвалидностью необходимы: ощущение своей эффективности и значимости, чувство включенности (быть неотъемлемой частью общества) и автономия (самостоятельность, независимость, ответственность, свобода выбора возможностей, которые щедро предоставляет среда) [21]. В итоге, самодетерминационное поведение можно охарактеризовать как проявление активности самих студентов с инвалидностью, направленность на присвоение знаний, навыков и убеждений, которые способствуют целеустремленности, саморегуляции и автономии. Было подмечено, что студенты с инвалидностью, использующие навыки самодетерминации, как правило, успешны, чувствуют гордость и персональную ответственность за свои позитивные действия, возрастающее чувство собственного достоинства и самоуважения [25].

S. Wersth, S. Hammer и D.d-Abadie [32] также делают акцент на личностных ресурсах студентов с инвалидностью, направленных на преодоление стереотипа инвалидности и достижение академических успехов. В результате трехлетних исследований авторы заметили, что одним из таких ресурсов становится самоуправление (self-management), состоящее из трех уровней: первый уровень — «познание себя, знакомство с собой» — принятие себя (negotiation of self), управление своей идентичностью, проявление самоэффективности в обучающей и социальной среде с учетом своих возможностей; второй уровень — «управление собой» (management of self) — связан с пониманием того, как тебя воспринимают другие, преодоление стигматизации, сохранение себя как способного и эффективного обучающегося; третий уровень — «управление другими» (management of others) — предполагает здоровое, включенное взаимодействие с окружением, изменение отношений других к инвалидности как к ограничивающему условию. Авторы считают, что взаимосвязь этих уровней на основе стратегий «свободного выбора» и «самоуправления» позволяет студентам с инвалидностью достигать внутренней независимости от ограничений.

Способности к саморегуляции (self-regulation) на основе личностных ресурсов людей с тяжелыми заболеваниями уделяется особое внимание. По мнению К.Е.Е. Schroder и R. Schwarzer, саморегуляция как конструкт состоит из трех факторов: вера в себя, воля и эмоциональная стабильность, — которые в совокупности способствуют сохранению психологического благополучия при инвалидности. Саморегуляция является предиктором успешного выздоровления и поддержания хорошего качества жизни при хронических заболеваниях [27].

Высшей точкой актуализации личностных ресурсов при инвалидности являются многочисленные примеры достижений людей с инвалидностью (Хелен Адамс Келлер, Майлз Хилтон-Барбер, Ник Вуйчич, Стивен Хокинг, Зиновий Гердт, Алексей Маресьев, Александр Суворов, Валерий Фелелов). Их можно приводить бесконечно; остановимся только на некоторых, имеющих прямое отношение к нашему обзору, не позволяя себе упустить главное, на чем настаивают люди с инвалидностью: «ничего о нас без нас» [23, с. 3].

Так, А.В. Суворов, инвалид с детства, лишенный зрения и слуха, а сегодня еще и испытывающий трудности с передвижением, исходя из концепции «соавторства культуры» Ф.Т. Михайлова, будучи воплощением идей своих учителей Э.В. Ильенкова, А.И. Мещерякова и А.Н. Леонтьева в понимании личности как индивидуального ансамбля и размышляя над философией независимой жизни, призывает к постоянной пожизненной предельной «отмобилизованности» личностных сил [3].

Его идеи поддерживаются J.M. Levitt, автором деятельностной модели инвалидности, описанной выше. J.M. Levitt, пережив личный опыт серьезного нарушения зрения, утверждает, что собственная активность

оказывает большее влияние на инвалидность, чем любые внешние барьеры.

Эти два выдающихся человека с инвалидностью признают, что за последнее время значительно увеличился поддерживающий потенциал внешней среды для снижения ограничений при инвалидности: разработано множество социальных проектов, реабилитационных программ, проработан правовой аспект, растет число групп поддержки, развиваются эффективные вспомогательные технологии и многое другое. Акцент исключительно на внешних ресурсах может привести к формированию беспомощного и потребительского поведения людей с инвалидностью, — предупреждает J.M. Levitt, — поэтому наступило время для сдвига парадигмы с внешних ресурсов на личностные и это вовсе не является туманным идеалом [21]. N. Martin продолжает эту мысль, приводя примеры успешной самореализации инвалидов в высшем образовании, а завершает свое исследование цитатой одного из обучающихся: «Спрашивать людей, что им нужно для того, чтобы быть наиболее эффективными, гораздо полезнее, чем рассказывать, какие льготы они могут получить» [23, с. 31].

Зарубежные исследования проблематики инклюзии в сфере высшего образования, в том числе некоторые работы ученых с инвалидностью, обращают нас к теме личностных ресурсов, которые опосредуют субъективное оценивание личностью внешней ситуации (отсутствие барьеров, наличие разных видов поддержки); ослабляют негативное воздействие инвалидности; помогают сохранить психологическое равновесие и мотивируют на преодоление трудностей. При этом особое внимание уделяется таким ресурсам, как самоконтроль, самоуважение, самоэффективность, самостоятельность, самоуправление, самопознание, самоподдержка, саморегуляция.

Не составит труда заметить, что все это множество личностных ресурсов начинается с частицы «САМО» и, по нашему мнению, может пополнить активационную систему личности, описанную С. Magno [22]. При этом С. Magno, признавая ограниченность своего исследования, считает, что оно может приобрести расширенный контекст и быть применимо к разным сферам, в том числе и к сфере здоровья/инвалидности.

По мнению С. Magno, активационная система личности включает самодетерминацию, ощущение свободы, инициативность и стойкость. В его исследованиях показано, что хорошо развитая активационная система личности является препятствием для проявлений тревоги, волнения, страха негативных оценок и усиливает саморегуляцию. Высокоадаптивные обучающиеся даже перед лицом негативных жизненных событий в состоянии саморегулироваться благодаря высокой активации. Они не сдаются, контролируют аффекты, продумывают дополнительные способы решения трудностей и становятся творцами собственного обучения. Активация рассматривается не просто как прямое воздействие на саморегуляцию, а как необходимое условие саморегуляции.

Активационная система личности, предложенная С. Magno, множество личностных ресурсов студентов с

инвалидностью, начинающих с «САМО», на которые обращают внимание зарубежные специалисты, стали источником для разработки конструкта самоактивации. Понятие самоактивации (self-activation) используется в единичных зарубежных исследованиях [16], в основном при изучении проблематики внутригрупповой и/или личностной идентичности и имеет смысл «активации (осознания) образа самого себя». Тем не менее, в контексте личностных ресурсов понятие самоактивации можно рассматривать как одно из них, базирующееся на следующих характеристиках:

1) *самостоятельность* при решении жизненно важных задач (автономия, независимость, свобода выбора, самоорганизация и т. п.);

2) *личностная и поведенческая активность* (жажда деятельности, инициативность, стремление к достижению целей, интерес к жизни и т. п.);

3) *стремление к сохранению оптимального функционального состояния* (вера в свои возможности, несмотря на ограничения в здоровье).

Самоактивация тесно связана с самоэффективностью (self-efficacy), самостоятельностью (self-dependence), самоуправлением (self-control), самоподдержкой (self-support), жизнестойкостью (resilience) и предполагает внутреннюю произвольную активность субъекта.

Следовательно, в соответствии с проанализированными источниками, можно ожидать, что совместное обучение будет эффективно для самих студентов с инвалидностью и будет являться мотивирующим фактором для здоровых сверстников.

Такая гипотеза предполагает, что личностные ресурсы (самоактивация, жизнестойкость и др.) у студентов с инвалидностью будут мало отличаться от личностных ресурсов обычных студентов.

Для проверки этой гипотезы было проведено эмпирическое исследование.

## Метод

### Участники исследования.

В исследовании приняли участие 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.

### Методики.

Для измерения самоактивации был предложен опросник, состоящий из трех шкал: самостоятельности, физической активации и психологической активации [2]. Для изучения других личностных ресурсов использовались: опросник личностного динамизма (Д.В. Сапронов, Д.А. Леонтьев); тест самоконтроля (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Д.Д. Сучков, Т.Ю. Иванова, О.А. Сычев, В.В. Бобров) и тест жизнестойкости (Е.И. Рассказова, Е.Н. Осин). Кроме того, студенты первых двух групп отвечали на вопросы специально разработанной анкеты, в которой изучалось их мнение относительно совместного обучения.

Для анализа данных применялся однофакторный дисперсионный анализ с последующим апостериорным критерием Дункана. Уровень статистической значимости был установлен на уровне  $\alpha = 0,05$ .

## Результаты и обсуждение

Оказалось, что группы различаются по личностному динамизму, физической активации, принятию риска и некоторым компонентам жизнестойкости (табл.). При этом апостериорный критерий показал, что статистиче-

Т а б л и ц а

Различия в проявлении личностных ресурсов в трех группах студентов

Показатель	Здоровые студенты (обычная среда) N=47	Здоровые студенты (инклюзивная среда) N=30	Студенты с инвалидностью (инклюзивная среда) N=41	F	p
Самоконтроль	39,6 ± 7,5	35,9 ± 7,4	39,0 ± 8,4	2,15	0,12
Личностный динамизм	34,0 ± 6,6	36,1 ± 7,6	31,8 ± 6,4	3,51	0,03
Самоактивация					
Самостоятельность	16,6 ± 3,7	16,3 ± 3,1	15,8 ± 3,9	0,52	0,59
Физическая активация	16,2 ± 3,7	16,6 ± 3,2	14,2 ± 5,0	3,65	0,03
Психологическая активация	14,7 ± 3,7	15,6 ± 3,4	14,5 ± 4,0	0,79	0,46
Самоактивация	47,5 ± 9,3	48,4 ± 7,4	44,5 ± 9,4	2,01	0,14
Жизнестойкость					
Вовлеченность	20,2 ± 5,0	22,1 ± 4,9	19,2 ± 5,6	2,60	0,08
Контроль	14,2 ± 3,6	15,6 ± 3,7	13,8 ± 4,9	1,87	0,16
Принятие риска	11,1 ± 3,4	12,4 ± 3,5	10,2 ± 3,3	3,46	0,03
Жизнестойкость	45,5 ± 10,4	50,1 ± 10,7	43,2 ± 12,4	3,25	0,04

Примечание.: описательная статистика (среднее ± стандартное отклонение); F — эмпирическое значение дисперсионного анализа; p — уровень статистической значимости.

ски значимы различия только между студентами с инвалидностью и здоровыми, включенными в совместное обучение.

Результаты измерений согласуются с мнениями здоровых студентов и свидетельствуют о крайне высоком мотивирующем воздействии для них совместного обучения.

Приведем некоторые высказывания:

«Более жизнерадостных и умеющих жить людей я не встречала. Люди с инвалидностью невероятно сильны духом, зачастую живут более яркой жизнью, чем многие здоровые. Это достойно восхищения и заставляет не унывать в трудной ситуации» (Ю.Л.);

«Мир людей с инвалидностью богаче, чем у здорового человека. Это мир, в котором нам есть чему поучиться» (А.С.).

«К инвалидности я раньше относился как к стигме, которая дискредитирует человеческое достоинство. Но человек равен перед другими. Равенство — вот то, что я испытываю при общении с сокурсниками с инвалидностью. Равенство, которое является мостиком между людьми, которых разъединили в мире. Благодаря учебе со студентами с инвалидностью я смог выйти за пределы самого себя и пределы своих представлений о жизни в целом» (С.П.);

«Я раньше думала, что люди с инвалидностью необщительные, не целеустремленные. А оказалось, что они очень добрые, открытые, позитивные и точно знают, чего хотят от жизни» (Н.А.);

«Эти люди пополняют мой энергетический запас добра» (О.С.).

Таким образом, анализ текстов сочинений позволяет предположить, что более высокий уровень развития личностных ресурсов у студентов без инвалидности, включенных в инклюзивную образовательную среду, объясняется дополнительной мотивацией, которую они получают в совместном образовательном процессе.

Полученные данные согласуются с исследованиями, проведенными в разных странах и культурах [14; 28], в которых также выявлено позитивное отношение к студентам с инвалидностью и подчеркивается улучшение этого отношения во всем мире.

Практически все зарубежные исследователи отмечают, что инклюзивное образование способствует развитию внимания, эмпатии, способности проявлять заботу и терпение, навыков коммуникации и многих других важных личностных качеств, так или иначе связанных с личностными ресурсами.

Как показывает анализ сочинений, изменение отношения к людям с инвалидностью становится мощнейшим ресурсом не только для здоровых, но и для самих студентов с инвалидностью, которые отмечают:

«Я стал более уверенным в себе, я не один такой» (С.И.);

«Обучение со здоровыми студентами повышает самооценку и дает возможность получить положитель-

ные эмоции. Общаясь со здоровыми, мы перенимаем их эмоции и как бы учимся не комплексовать» (Д.);

«Существует некое соревнование. Выше, быстрее, лучше. Хочется себя как-то показать» (Л.Ж.);

«Совместное обучение со здоровыми сверстниками для меня безумно важно. Благодаря этому я ощущаю себя такой же, как все, без барьеров. Я забываю о том, что у меня есть какие-то проблемы со здоровьем» (К.И.).

В целом, результаты эмпирического измерения показали, что личностными ресурсами студентов с инвалидностью становятся: самоконтроль, контроль, а из самоактивационных характеристик — самостоятельность и психологическая активация, которые могут компенсировать недостаток физической активации.

Таким образом, можно сказать, что совместное обучение эффективно для самих студентов с инвалидностью и является мотивирующим фактором для здоровых сверстников. Личностные ресурсы студентов с инвалидностью, среди которых есть место самоактивации, не отличаются от личностных 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.

## Заключение

В зарубежных исследованиях проблематики инклюзии в сфере высшего образования подчеркивается необходимость смещения парадигмы с внешних ресурсов на личностные, среди которых: самоконтроль, самоуважение, самоэффективность, самостоятельность, самоуправление, самопознание, самоподдержка, саморегуляция.

Самоактивация, базирующаяся на самостоятельности, психологической и физической активации, также является личностным ресурсом и может быть включена в активационную систему студентов с инвалидностью.

Тем не менее, стоит отметить, что хорошим внешним ресурсом самоактивации может стать рост позитивного отношения к студентам с инвалидностью во всем мире, продемонстрированный в зарубежных исследованиях и подтвержденный нашими данными.

Таким образом, исследования зарубежных коллег свидетельствуют о том, что сегодня мы являемся свидетелями первых всходов на почве живой практики инклюзии в сфере высшего образования.

Конечно, данные ростки равенства, альтруизма, разумной толерантности, добра еще не столь крепки, как хотелось бы, и произрастают только на некоторых «островах», где возделана соответствующая почва, но стоит признать, что эти острова существуют.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3(30). С. 50—56. URL: [http://psyjournals.ru/files/74587/autism\\_2010\\_3\\_banch.pdf](http://psyjournals.ru/files/74587/autism_2010_3_banch.pdf) (дата обращения: 14.03.2018).
2. Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Козырева Н.В. Методика самоактивации личности: адаптация на белорусской выборке [Электронный ресурс] // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. 2017. № 15. С. 77—82. URL: <http://elib.psu.by/handle/123456789/20933> (дата обращения: 14.03.2018).
3. Суворов А.В. Философия независимой жизни [Электронный ресурс] // Свободная мысль. 2010. № 3. С. 115—124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23464068> (дата обращения: 14.03.2018).
4. Academic Achievement Performance of University Students with Disability: Exploring the Influence of Non-academic Factors / R. Dryer, [et al.] // International Journal of Disability, Development and Education. 2016. Vol. 63. № 4. P. 419—430. doi:10.1080/1034912X.2015.1130217
5. Anabel M. 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity // Journal of Further and Higher Education. 2017. Vol. 41. P. 215—226. doi:10.1080/0309877X.2015.1070402
6. 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
7. 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.
8. Artiles A.J., Kozleski E. B. Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea // Education Policy Analysis Archives. 2016. Vol. 24. № 43. P. 1—29. doi:10.14507/epaa.24.1919
9. Barriers to learning: A systematic study of the experiences of disabled students in higher education / M. Fuller, [et al.] // Studies in Higher Education. 2004. Vol. 29(3). P. 303—318. doi:10.1080/03075070410001682592
10. Degener T. A human rights model of disability. Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights / P. Blanck, E. Flynn (Eds.). Routledge, 2016. P. 31—50.
11. Examining intellectual prowess, not social difference: Removing barriers from the doctoral viva for autistic candidates / N. Chown, [et al.] // Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education. 2016. № 6. P. 22—38.
12. Fisher K.R., Purcal C. Policies to change attitudes to people with disabilities // Scandinavian Journal of Disability Research. 2017. Vol. 19. № 2. P. 161—174. doi:10.1080/15017419.2016.1222303
13. 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
14. Gonen A., Grinberg K. Academic Students' Attitudes toward Students with Learning Disabilities // Journal of Education and Training Studies. 2016. Vol. 4. № 9. P. 240—246. doi:10.11114/jets.v4i9.1709
15. Haegele J.A., Hodge S. Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models // Quest. 2016. Vol. 68. P. 193—206. doi:10.1080/00336297.2016.1143849
16. Hall N.R., Crisp R.J. Replications and refinements: Self-activation and out-group contrast // The Journal of Social Psychology. 2010. Vol. 150. № 5. P. 423—427. doi:10.1080/00224540903365505
17. Jackson S. Learning to live: the relationship between lifelong learning and lifelong illness // International Journal of Lifelong Education. 2006. Vol. 25. № 1. P. 51—73. doi:10.1080/02601370500309501
18. Kershner R. Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue? // International Journal of Educational Psychology. 2016. Vol. 5(2). P. 112—139. doi:10.17583/ijep.2016.2109
19. Kyriaki M. Research in the field of inclusive education: time for a rethink? // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. P. 146—159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
20. Leake D.W., Stodden R.A. Higher Education and Disability: Past and Future of Underrepresented Populations // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2014. Vol. 27. № 4. P.399—408.
21. Levitt J.M. Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people // Disability & Society. 2017. Vol. 32. P. 735—747. doi:10.1080/09687599.2017.1324764
22. Magno C. Comparing Models for Generating a System of Activation and Inhibition of Self-Regulated Learning. Dissertations. 2008. 157 p.
23. Martin N. Encouraging disabled leaders in higher education: recognising hidden talents. Discussion Paper. Leadership Foundation for Higher Education. Leadership Foundation for Higher Education. Published by the Leadership Foundation for Higher Education. London, 2017. 44 p.
24. Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff / E. Fossey, [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. № 8. P. 822—832. doi:10.1080/13603116.2017.1278798
25. O'Shea A., Rachel H., Meyer A. Qualitative Investigation of the Motivation of College Students with Nonvisible Disabilities to Utilize Disability Services // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2016. Vol. 29. № 1. P. 5—23.

26. Reid-Cunningham A.R. Anthropological Theories of Disability // Journal of Human Behavior in The Social Environment. 2009. № 9. P. 99—111. doi:10.1080/10911350802631644
27. Schroder K.E.E., Schwarzer R. Do partner's personality resources add to the prediction of patients' coping and quality of life? // Psychology and Health. 2001. Vol. 16. P. 139—159. doi:10.1080/08870440108405496
28. Socio-ecological influences of attitudes toward disability among Kenyan undergraduate students [Электронный ресурс] / G.I. Mamboleo [et al.] // Journal of Psychology in Africa. 2015. Vol. 25. № 3. P. 216—223. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14330237.2015.1065056?needAccess=true> (дата обращения: 14.03.2018).
29. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level — a reality or a distant dream? // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19. № 10. P. 1080—1095. doi:10.1080/13603116.2015.1037868
30. The Relationship of Core Self-Evaluations and Life Satisfaction in College Students with Disabilities: Evaluation of a Mediator Model [Электронный ресурс] / S.M. Smedema, [et al.] // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2015. Vol. 28. № 3. P. 341—358. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083840.pdf> (дата обращения: 14.03.2018).
31. Wehmeyer M. Framing for the Future: Self-Determination // Remedial and Special Education. 2015. Vol. 36. P. 20—23. doi:10.1177/0741932514551281
32. Wersth S., Hammer S., d-Abadie D. Disability and study: Layers of management // International Journal of Pedagogies and Learning. 2014. Vol. 9. № 1. P. 101—109. doi:10.1080/18334105.2014.11082023
33. Werth S., Brady S. The Changing Nature of Educational Support for Students with Disabilities // Educational Developments, Practices and Effectiveness / J. Lock et al. (eds.). Palgrave macmillan, 2015. P. 53—67. doi:10.1057/9781137469939\_4
34. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education // International Journal of Disability, Development and Education. 2016. Vol. 63. № 3. P. 384—394. doi:10.1080/1034912X.2015.1123232

## Self-Activation as a Personal Resource in University Inclusive Educational Environment

**Odintsova M.A.,**

*Candidate of psychological sciences, Professor of the Faculty of Distance Learning,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
mari505@mail.ru*

**Radchikova N.P.,**

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the psycho-social faculty,  
Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogov, Moscow, Russia,  
nataly.radchikova@gmail.com*

In the sphere of higher education, which is considered one of the most promising in promoting inclusive ideas, great attention is paid to students' personal resources, characterizing the person's internal voluntary activity: self-control, self-esteem, self-efficacy, self-management, self-knowledge, self-support, self-regulation, and self-activation. They are these personal resources that mediate the students' subjective assessment of the external situation (the absence of barriers, the availability of different types of support), weaken the negative impact of disability, preserve the psychological balance and motivate them to overcome difficulties. A study conducted on the Russian sample showed that inclusive education is effective for students with disabilities and is a motivating factor for their healthy peers. The data obtained is consistent with the results of studies in other countries and cultures.

**Keywords:** university inclusive educational environment, students with disabilities, healthy students, personal resources, self-activation, resilience, philosophy of independent life.

### REFERENCES

1. Banch G. 10 klyuchevykh punktov uspešnoi inkluzii [10 key points for successful inclusion] [Elektronnyi resurs]. *Autizm i narusheniya razvitiya (Autism and developmental disorders)*, 2010, vol. 3, no. 30, pp. 50—56. Available at: [http://psyjournals.ru/files/74587/autism\\_2010\\_3\\_banch.pdf](http://psyjournals.ru/files/74587/autism_2010_3_banch.pdf) (Accessed 14.03.2018). (In Russ.).
2. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Kozyreva N.V. Metodika samoaktivatsii lichnosti: adaptatsiya na belorusskoi vyborke [Method of self-activation of the person: adaptation on the Belarusian sample] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E (Bulletin of the Polotsk State University. Series E)*, 2017, no. 15, pp. 77—82. Available at: <http://elib.psu.by/handle/123456789/20933> (Accessed 14.03.2018). (In Russ.).
3. Suvorov A.V. Filosofiya nezavisimoi zhizni (Philosophy of independent life) [Elektronnyi resurs]. *Svobodnaya mysl' (Free thought)*, 2010, no. 3, pp. 115—124. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23464068> (Accessed 14.03.2018). (In Russ.).
4. Dryer R., et al. Academic Achievement Performance of University Students with Disability: Exploring the Influence of Non-academic Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2016, vol. 63, no. 4, pp. 419—430. doi:10.1080/1034912X.2015.1130217
5. Anabel M. 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, 2017, vol. 41, pp. 215—226. doi:10.1080/0309877X.2015.1070402
6. 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:10.1080/09687599.2017.1361812
7. 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.
8. Artiles A.J., Kozleski E.B. Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 2016, vol. 24, no. 43, pp. 1—29. doi:10.14507/epaa.24.1919
9. Fuller M., et al. Barriers to learning: A systematic study of the experiences of disabled students in higher education. *Studies in Higher Education*, 2004, vol. 29, no. 3, pp. 303—318. doi:10.1080/03075070410001682592
10. Degener T. A human rights model of disability. *Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights*. In P. Blanck, E. Flynn (Eds.). Routledge, 2016. P. 31—50.
11. Chown N., et al. Examining intellectual prowess, not social difference: Removing barriers from the doctoral viva for autistic candidates. *Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 22—38.
12. Fisher K.R., Purcal C. Policies to change attitudes to people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2017, vol. 19, no. 2, pp. 161—174. doi:10.1080/15017419.2016.1222303
13. 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



14. Gonen A., Grinberg K. Academic Students' Attitudes toward Students with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 2016, vol. 4, no. 9, pp. 240—246. doi:10.11114/jets.v4i9.1709
15. Haegele J.A., Hodge S. Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 2016, vol. 68, pp. 193—206. doi:10.1080/00336297.2016.1143849
16. Hall N.R., Crisp R.J. Replications and refinements: Self-activation and out-group contrast. *The Journal of social psychology*, 2010, vol. 150, no. 5, pp. 423—427. doi:10.1080/00224540903365505
17. Jackson S. Learning to live: the relationship between lifelong learning and lifelong illness. *International Journal of Lifelong Education*, 2006, vol. 25, no. 1, pp. 51—73. doi:10.1080/02601370500309501
18. Kershner R. Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue? *International Journal of Educational Psychology*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 112—139. doi:10.17583/ijep.2016.2109
19. Kyriaki M. Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, pp. 146—159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
20. Leake D.W., Stodden R.A. Higher Education and Disability: Past and Future of Underrepresented Populations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2014, vol. 27, no. 4, pp. 399—408.
21. Levitt J.M. Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people. *Disability & Society*, 2017, vol. 32, pp. 735—747. doi:10.1080/09687599.2017.1324764
22. Magno C. Comparing Models for Generating a System of Activation and Inhibition of Self-Regulated Learning. *Dissertations*, 2008. 157 p.
23. Martin N. Encouraging disabled leaders in higher education: recognising hidden talents. Discussion Paper. Leadership Foundation for Higher Education. Leadership Foundation for Higher Education. Published by the Leadership Foundation for Higher Education. London, 2017. 44 p.
24. Fossey E., et al. Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, no. 8, pp. 822—832. doi:10.1080/13603116.2017.1278798
25. O'Shea A., Rachel H., Meyer A. Qualitative Investigation of the Motivation of College Students with Nonvisible Disabilities to Utilize Disability Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2016, vol. 29, no. 1, pp. 5—23.
26. Reid-Cunningham A.R. Anthropological Theories of Disability. *Journal of Human Behavior in The Social Environment*, 2009, no. 9, pp. 99—111. doi:10.1080/10911350802631644
27. Schroder K.E.E., Schwarzer R. Do partner's personality resources add to the prediction of patients' coping and quality of life? *Psychology and Health*, 2001, vol. 16, pp. 139—159. doi:10.1080/08870440108405496
28. Mamboleo G.I., et al. Socio-ecological influences of attitudes toward disability among Kenyan undergraduate students [Elektronnyi resurs]. *Journal of Psychology in Africa*, 2015, vol. 25, no. 3, pp. 216—223. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14330237.2015.1065056?needAccess=true> (Accessed 14.03.2018).
29. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level — a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 2015, vol. 19, no. 10, pp. 1080—1095. doi:10.1080/13603116.2015.1037868
30. Smedema S.M., et al. The Relationship of Core Self-Evaluations and Life Satisfaction in College Students with Disabilities: Evaluation of a Mediator Model [Elektronnyi resurs]. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2015, vol. 28, no. 3, pp. 341—358. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083840.pdf> (Accessed 14.03.2018).
31. Wehmeyer M. Framing for the Future: Self-Determination. *Remedial and Special Education*, 2015, vol. 36, pp. 20—23. doi:10.1177/0741932514551281
32. Wersth S., Hammer S., d-Abadie D. Disability and study: Layers of management. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 2014, vol. 9, no. 1, pp. 101—109. doi:10.1080/18334105.2014.11082023
33. Werth S., Brady S. The Changing Nature of Educational Support for Students with Disabilities. In J. Lock et al. (eds.). *Educational Developments, Practices and Effectiveness*. Palgrave macmillan, 2015, pp. 53—67. doi:10.1057/9781137469939\_4
34. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2016, vol. 63, no. 3, pp. 384—394. doi:10.1080/1034912X.2015.1123232