

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-20  
УДК 159.98

Оригинальная статья

## Трудности формирования и развития идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья

С. В. Коптяева

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского  
Калуга, Российская Федерация  
e-mail: [assvet18@rambler.ru](mailto:assvet18@rambler.ru)

**Аннотация.** *Введение.* Трудности формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности (самоопределения) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются одними из ведущих проблемных сфер в обеспечении качества образования. Обобщенная модель трудностей, включая попытки интегративной типологии трудностей формирования и развития идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья – важная, актуальная научная задача современных социальной психологии и педагогической психологии. *Постановка задачи.* В современной науке и практике поставлены и решаются задачи изучения трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, однако нет их системного изучения, интегративной модели. Цель исследования – анализ трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья. *Методика и методология исследования.* Методологическая основа исследования – системный подход к осмыслению трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья. Основной метод исследования – теоретический анализ специфики трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Результаты.* Некоторые личностные, межличностные, учебные и профессиональные компетенции и идентичность у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья нередко сформированы и развиты не в полной мере (им труднее порой заявлять о своих нуждах или самораскрываться, оценивать свою и чужую активность, нести и возлагать ответственность, есть деформации локуса контроля, труднее представлять себя, самопрезентироваться), поэтому им труднее самоопределяться и идентифицироваться. Отмечается важность трансформации образовательной среды в соответствии с меняющимися возможностями ученика с ограниченными возможностями здоровья, а также системы поддержки развития студентов с ограниченными возможностями здоровья: поддержка семьи, однокурсников, сверстников, педагогов, тьюторов и иных ассистентов-помощников, в том числе академических служб сопровождения. *Выводы.* На основании исследования автору удалось выделить ряд ключевых, типичных трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и меры их преодоления.

**Ключевые слова:** социальная психология, педагогическая психология, профессиональное образование, учебно-профессиональная идентичность, личностная идентичность, самоопределение, студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, условия формирования и развития идентичности

**Для цитирования:** Коптяева С. В. Трудности формирования и развития идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, № 1. С. 174–182. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-20>

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-20  
Full Article

## Difficulties in forming and developing the identity of students with disabilities

Koptyaeva, S. V.

K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University  
Kaluga, Russian Federation  
e-mail: assvet18@rambler.ru

**Abstract.** *Introduction.* Difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity (self-determination) of students with disabilities are one of the leading problem areas in ensuring the quality of education. A generalized model of difficulties, including attempts at an integrative typology of difficulties in the formation and development of the identity of students with disabilities, is an important, relevant scientific task of modern social psychology and educational psychology. *Purpose setting.* In modern science and practice, the tasks of studying the difficulties of the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities have been set and solved, however, there is no systematic study of them, no integrative model. The purpose of the study is to analyze the difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis of the study is a systematic approach to understanding the difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. The main research method is a theoretical analysis of the specific difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. *Results.* Some personal, interpersonal, educational and professional competencies and identity among students with disabilities are often not fully formed and developed (it is sometimes more difficult for them to express their needs or self-disclose, evaluate their own and others' activities, bear and assign responsibility / there are deformations of the locus of control, it is more difficult to imagine oneself, to self-present), then it is more difficult for them to self-determine and identify. The importance of transforming the educational environment in accordance with the changing capabilities of a student with disabilities is noted, as well as the development support system for students with disabilities: assistance from family, classmates, peers, teachers, tutors and other helpers, including academic support services. *Conclusion.* Based on the research, the author was able to identify a number of basic, typical difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities and measures to overcome them.

**Key words:** social psychology, educational psychology, vocational education, educational and professional identity, personal identity, self-identification, students with disabilities, inclusive education, conditions for the formation and development of identity

**Citation:** Koptyaeva, S. V. [Difficulties in forming and developing the identity of students with disabilities]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 1, pp. 174–182. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-20>

**Введение.** *Актуальность исследования.* Трудности формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности (самоопределения) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются одними из ведущих проблемных сфер в обеспечении качества образования. Обобщенная модель трудностей, включая попытки интегративной типологии трудностей формирования и развития идентичности студентов с ОВЗ – важная, актуальная научная задача современных социальной психологии и педагогической психологии. Несмотря на то что понятию трудностей и кризисов становления, в том числе формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности, в исследованиях традиционно уделяется много внимания, они рассматриваются преимущественно в рамках «нормальных» процессов и результатов

профессионализации и социализации или в рамках проблематики деформаций, аномалий развития как последствий кризисов. В контексте изучаемого нами вопроса исследований практически нет, существует множество неразрешенных и даже не поставленных проблем [1; 2].

**Постановка задачи.** *Степень изученности проблемы.* В современной науке и практике поставлены и решаются задачи изучения трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ, однако нет их системного изучения, интегративной модели.

*Цель исследования* – анализ трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности студентов с ОВЗ.

**Методика и методология исследования.** *Методологическая основа исследования* – системный

подход к осмыслению трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности студентов с ОВЗ. *Основной метод исследования* – теоретический анализ специфики трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ.

**Результаты исследования.** *Общие проблемы исследования идентичности.* Трудности формирования и развития личностной, социальной, в том числе учебной и профессиональной идентичности снижают качество университетского образования, возможности совершенствования человека в учебно-профессиональной и иных сферах и его жизнедеятельности в целом. Идентичность или «Я-концепция», самоидентификация индивида как ощущение своей жизни и существования независимым и неизменным от внешних обстоятельств возникает, подтверждается и развивается во взаимодействии с сообществом, с референтными людьми и группами как носителями репертуара ролей и идентификаций. При этом, как отмечает Е. П. Белинская, «внимание к ситуационно неопределенному и изменчивому социальному контексту обуславливает повсеместное признание исследователями кризиса идентификационных структур личности и соответствующий акцент на "текучей" идентичности человека "текучей" современности, лишенной структурной определенности и завершенности» [3, с. 6]. В рамках каждой из существующих исследовательских традиционных дихотомий осмысления идентификации («дифференциации – интеграции», «изменчивости – постоянства» и «Я – социального контекста») наблюдается исчезновение содержательных оппозиций и их замена представлением о процессуальности и вероятности всех ее проявлений.

Идентичность связана со сформированностью самоопределения, «элементов идентичности» (целей и ценностей, норм и убеждений, которым человек следует в жизни) [4], а трудности – с их несформированностью, дисгармоничностью, неструктурированностью. Здесь выделяются два вида нарушений: негативная и диффузная (незрелая) идентичность [5; 6]. Трудности идентификации порождают кризис идентичности как конфликт сложившихся, устойчивых структур идентичности (неотчетливость временных и пространственных границ активности, выбор негативной идентичности, наложение, смешение и диффузия ролей) как способов вписывания ее в окружающую реальность или как несформированность компонентов идентичности.

*Изучение трудностей идентификации у студентов с ОВЗ.* К студентам с ОВЗ относят тех, чье состояние здоровья затрудняет освоение всех

или отдельных частей общеобразовательной программы при отсутствии специальных условий и методов, направленной необразовательной и образовательной поддержки сопровождения, создает особые образовательные потребности (далее – ООП) – «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей..., которые может проявить» студент [7, с. 1]. Ситуация ОВЗ также создает условия депривации, изоляции, ограничения внешних ресурсов самоопределения и самореализации человека [8; 9]. Студенты с ОВЗ и специалисты, работающие с ними, должны принимать во внимание особенности имеющихся у них ограничений и возможностей, а также «зоны ближайшего развития» и более-менее отдаленные цели такого развития, в том числе в контексте формирования и становления профессиональной и личностной идентичности с учетом особых потребностей и особенностей развития [10]. Личностные и средовые факторы могут способствовать маргинализации студентов с ОВЗ в образовании, в том числе в студенческой среде, затруднять идентификацию студентов [11]. Формирование идентичности движется от чувства исключения, эксклюзии из повседневной жизни сквозь переход от неудач к победам, от диспозиции жертвы к диспозиции «ответственного взрослого», берущего ответственность за свою и окружающих жизнедеятельность, к чувству профессиональной самоэффективности, осознанию персональной и профессиональной уникальности и важности, включая имеющуюся «добавленную стоимость» для конкретной профессии в виде возможности и стремления поддерживать и вдохновлять своих учеников как с ОВЗ и ООП к раскрытию путей инноваций и реализации талантов [12; 13].

При этом главным является фактор семьи и затем фактор качества получаемого образования, определяющие развитие социально-психологической компетентности или «социального интеллекта», дающего возможности адекватного самопонимания и идентификации [12]. Чем выше оказывался уровень развития компетенций и соответствующих функций, в том числе рефлексивной и волевой сфер студентов, тем меньшую роль играло ОВЗ, стремление самоопределяться через инвалидность и иные «особенности» здоровья. Это характерно и для нормотипичных студентов: специфические аспекты, связанные с наличием ОВЗ, в том числе такие, как социальное неприятие в виде жалости, насмешек и буллинга, были менее важны. Однако такие индивидуальные особенности (внутренние факторы), как ожидание помощи и (гипер) опеки, «застывание» в болезненном состоянии, заниженная самооценка и неприятие себя, барьеры взаимодействия с иными

субъектами профессионального образования, тенденция изоляции в микрогруппах сверстников с ОВЗ, могут изменять расстановку сил. Особенно если учесть то, что в период получения образования общий статус студентов с ОВЗ в группах сверстников в целом стабильно ниже, чем у студента без ОВЗ: социальная дистанция между студентами с ОВЗ и их однокурсниками в неформальных сферах жизнедеятельности сохраняется, отвержение/непринятие не исчезает в ходе всего периода профессиональной подготовки. Аналогичным образом многие педагоги и нормотипичные студенты обычно оценивают студентов с ОВЗ как менее социально и академически компетентных [12; 14], что говорит о важности специальных усилий служб сопровождения и повышения квалификации педагогов, работающих с инклюзивными группами.

Часть исследователей описывает «ступеньки» профессионального самоопределения [15]. Например, неопределенная профессиональная идентичность связана с тем, что выбор жизненного пути еще не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую задачу. Навязанная профессиональная идентичность связана с тем, что студент имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне, не являются результатом самостоятельного выбора. Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности возникает, когда студент осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант не найден и не реализуется. Сформированная профессиональная идентичность характеризуется тем, что профессиональные планы, маршрут заданы в результате самостоятельного, осознанного осмысления и решения имеющихся особенностей и стремлений.

Д. Ю. Скрябина [16] и другие исследователи полагают важным, чтобы у студентов с ОВЗ складывался целостный образ себя в пространстве-времени профессионального и карьерного развития, формировалась и развивалась субъектность. Они отмечают негативное влияние личностных и иных деформаций, включая неуверенность в себе и «выученную беспомощность», пассивность и виктимность, недостаточно сформированные волевые и рефлексивные способности, полезависимость и склонность к жизни «по течению». Нередко отмечается [17] преобладание социальных мотивов над познавательно-профессиональными: вуз воспринимается как ресурс развития контактов, новых социальных связей, сотрудничества, но не является гарантией получения профессиональных компетенций и развития в профессии, а также внутренних мотивов, по-

скольку у студентов отсутствует сформированное представление о себе как субъекте профессиональной деятельности.

На процесс профессионального становления и развития студентов с ОВЗ оказывают влияние личностные и межличностные черты, особенно жизнестойкость [18]. Низкая жизнестойкость приводит к тому, что студенты оказываются неготовыми стать субъектами профессионализации и совершенствования, не стремятся и не могут порой принимать самостоятельные решения профессионального и иного выбора, не готовы и не стремятся нести ответственность за успешность профессионального и карьерного развития. Студенты с ОВЗ нередко имеют менее выраженные способности и готовность к адаптации и уровень академических достижений: последний, а также низкий уровень удовлетворенности жизнью негативно воздействует на адаптацию в образовательном учреждении [19; 20].

Личностное самоопределение, в том числе идентификация, связаны с персональной свободой в выборе позиции в отношении внутренних и внешних ситуаций и обстоятельств, собственных возможностей и ограничений в рамках жизни, своей «судьбы» [21]. Это мешает разработке, реализации и коррекции индивидуальных траекторий учебно-профессионального становления и совершенствования. Однако профессиональная идентичность студентов опосредована не столько ОВЗ, сколько социальной ситуацией развития личности, контекстом понимания себя как субъекта определенной профессиональной деятельности [22]. Многие студенты с ОВЗ обладают неопределенной профессиональной идентичностью: несформированностью профессиональных целей и планов (маршрутов), отсутствием понимания дальнейшего пути и технологий профессионального и карьерного развития [15; 23]. Нередки и навязанная профессиональная идентичность, излишняя ориентация студентов на мнение авторитетных «значимых других» людей (родителей, учителей, друзей и т. д.), что очевидно связано со спецификой семейных и иных социальных связей и идентичности студентов с ОВЗ как личностей и партнеров, проявляющейся в несамостоятельности, склонности к опеке и делегированию значительной части жизненно значимых решений ближайшему окружению. Важна и ограниченность выбора специальностей и форм образования в вузе: студенты опираются не на свои личные предпочтения, а на объективные возможности, например, доступность образовательной организации [24].

У ряда студентов наблюдаются мораторий профессиональной идентичности, кризис профессионального выбора, поиск альтернативных вариантов

профессионального и иного функционирования и развития. В целом мало студентов со сформированной профессиональной идентичностью: готовностью и способностью к совершению осознанного выбора и изменений профессионального пути, целей и способов профессионального и карьерного развития. Проблемный характер профессиональной идентичности у большинства студентов с ОВЗ сочетается с таковым же и в области личностной и межличностной идентификации, нахождение в вузе нацелено не на освоение определенной профессиональных компетенций и деятельности, не на ее осуществление в дальнейшем, а еще одну попытку (гипер) компенсации имеющихся ограничений здоровья («дефицитная идентичность»).

При изучении механизмов возникновения профессионально-идентификационных деструкций у студентов с ОВЗ [25] выявлена целесообразность включения в ходе профессиональной подготовки лиц с ОВЗ целенаправленных мероприятий и технологий блокирования дезадаптации и иных профессионально-идентификационных и личностно-идентификационных деструкций (как механизмов и последствий возникновения и развития этих дезадаптаций). Без специальных усилий и мер иные «меры по повышению качества высшего инклюзивного образования могут быть сведены на "нет" в связи с несформированностью у лиц с ОВЗ адекватного представления о своем профессиональном будущем и о мире профессий», их деформированными представлениями о себе как личностях и партнерах и т.д.

Основными способами совладания с трудностями и преодоления барьеров выступают укрепление уверенности в себе, самоопределение (реидентификация, успешная социальная межличностная, профессиональная и личностная идентификация), рефлексия как метапонимание себя и мира и попытки «вписаться» в мир, внося в него свой вклад деятельностного и отношенческого типов (быть успешным и значимым), оптимизм и постановка целей (планирование образования, трудового пути и карьеры, семьи и хобби и т.д.) [26; 27].

Исследователи подчеркивают значимость трансформации образовательной среды в соответствии с меняющимися возможностями ученика при условии ее мониторинга соответствия его потребностям [28]. Они отмечают важность создания и совершенствования системы поддержки для таких студентов [27; 29]. Этим студентам крайне важны поддержка семьи, однокурсников сверстников, педагогов, тьюторов и иных ассистентов-помощников [8; 30]. Важнейшим принципом поддержки при этом являются «ближние помощники» (непосредственно окружающие человека с ОВЗ люди). Такая система поддержки (сопровождения) создает возможности для успешного

функционирования не только в контексте академических процессов, но и в пространстве межличностных отношений внутри и за пределами этих процессов. Поскольку личностные, межличностные, учебный и профессиональные компетенции и идентичность у обучающихся с ОВЗ нередко сформированы и развиты не в полной мере (им труднее порой заявлять о своих нуждах или самораскрываться, оценивать свою и чужую активность, нести и возлагать ответственность, есть деформации локуса контроля, труднее представлять себя, самопрезентироваться), поэтому им труднее самоопределяться и идентифицироваться, проще пассивно «интегрироваться» в образовательные и сопутствующие процессы и отношения, сталкиваясь с моментами социальной неловкости/неадекватности, академическими трудностями и (ди)стрессами, особенно в самом начале пребывания в вузе [8; 27]. Особо значимо содействие таким студентом со стороны академических служб сопровождения (в том числе «disability service»), оно должно осуществляться уже в период выбора профессии в средней школе и далее на всех стадиях профессионального развития (от оптации до постдипломного сопровождения выпускников, их первичной профессионализации и трудоустройства) для более осознанного отношения к выбранному профессиональному труду и индивидуальным траекториям учебно-профессионального развития, профессиональной мобильности.

Отмечается важность «непрерывной» профессионализации студентов с ОВЗ, включая поддержку в период трудоустройства и постдипломного сопровождения выпускников с особыми возможностями здоровья. Исследователи отмечают «реабилитационный потенциал профессионализации»: профессиональная подготовка студентов с ОВЗ в университете должна обеспечивать присвоение компетенций, дающих возможность улучшить здоровье и общее качество жизни, снизить ограничения и трудности идентификации во всех сферах активности.

**Выводы.** На основании выполненного исследования автору удалось выделить ряд основных, типичных трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ и направлений их преодоления. В контексте повседневной образовательной активности, а также в рамках оказания направленной психолого-педагогической поддержки для компенсации имеющихся недостатков необходима работа с внутренними ресурсами студента с ОВЗ, среди которых особенно значимыми выступают:

- самопринятие (позитивная идентичность), устойчивость позитивной идентичности, продуктивные защитные механизмы и успешный, актив-

ный копинг в противовес самоуничтожению и отсутствию достоинства;

- рефлексия, осознанность, мужество понимать, мудрость, готовность и способность к обратной (пере) оценке своих возможностей и ограничений в противовес отказу от познания себя и мира, невежеству и иллюзиям;

- опыт успеха, достижения цели, опыт преодоления и позитивного переопределения происходящего как свидетельств успешности (социальной эффективности и самооэффективности) в противовес выученной беспомощности;

- способность и готовность к постановке достижимых целей и задач, а также к их планомерному достижению и «гибкому», своевременному пересмотру в связи с новыми открывающимися возможностями «зоны ближайшего развития» (готовность и стремление к переменам);

- конфликтная компетентность и шире компетентность в кризисных и проблемных ситуациях,

принятие окружающего мира и удовлетворенность жизнью и окружающими людьми в целом.

*Научная новизна исследования* связана с попыткой систематизации и системного осмысления трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ. *Теоретическое значение исследования* определяется вкладом в разработку интегративной модели формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ. *Перспективы* теоретического и эмпирического изучения проблемы трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ обусловлены задачами разработки системных моделей оптимизации образовательных отношений как отношений поддержки профессиональной и личностной идентичности обучающихся в диалоге друг с другом, педагогами и иными субъектами образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тихомандрицкая О. А., Рикель А. М. Социально-психологические факторы успешности карьеры // Психологические исследования. 2010. №2 (10). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/296-tikhomandritskaya10> (дата обращения: 19.10.2023).
2. Махрина Е. А., Нестеренко О. В. Карьерная ориентация и проблемы адаптации студентов педагогического вуза // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2013. №1. С. 145–151.
3. Белинская Е. П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8, №1. С. 6–15.
4. Waterman A. S. Identity development from adolescent to adulthood // Development psychology. 1982. Vol. 18, №3. P. 341–358.
5. Антонова В. К. Концепты социальной инклюзии и эксклюзии в глобальном обществе // Журнал исследований социальной политики. 2013. №2. С. 151–170.
6. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты / науч. ред. К. В. Патырбаева. Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. 250 с.
7. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. Вып. 5. С. 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml> (дата обращения: 19.10.2023).
8. Арпентьева М. Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. СПб.: Лань, 2023. 252 с.
9. Калашникова С. А. Человек с ограниченными возможностями здоровья: психосинергетический подход к проблеме развития личности в особых условиях // Гуманитарный вектор. 2013. №1 (33). С. 172–179.
10. Колесников В. Н., Румянцев А. В. Психологическое благополучие студентов // Мир педагогики и психологии. 2016. №4. С. 77–86.
11. Dvir N. Does physical disability affect the construction of professional identity? // Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 52. P. 56–65.
12. Мещерякова Н. Н., Роготнева Е. Н. Социальная и психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к системе профессионального образования // Векторы благополучия: экономика и социум. 2018. №4 (31). С. 25–43.
13. Sukhai M. A., Mohler C. E. Creating a Culture of Accessibility in the Sciences. London: Elsevier Inc, Academic Press, 2017. 348 p.
14. Frederickson N. L., Furnham A. F. The long-term stability of sociometric status classification // Journal of child psychology and psychiatry. 2001. Vol. 42 (5). P. 581–592.
15. Азбель А. А., Грецова А. Г. Методика изучения статусов профессиональной идентичности Диагностика профессионального самоопределения / сост. Я. С. Сунцова. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. 112 с.
16. Скрыбина Д. Ю. Особенности профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Среднее профессиональное образование. 2021. №5 (309). С. 42–47.

17. Тимченко И. В. Профессиональное развитие студентов с ОВЗ в предметном поле современных педагогических исследований // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–4. С. 258–261.
18. Виноградова Н. И., Кохан С. Т. Становление социального интеллекта студентов-инвалидов как фактора развития психологического реабилитационного потенциала профессионализации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2020. №4. С. 59–66.
19. Krisher H., Zipora S. Factors in the Adjustment and Academic Achievement of College Students with Learning Disabilities in Israel // International Research in Higher Education. 2015. Vol. 1 (1). DOI: <https://doi.org/10.5430/irhe.v1n1p125>.
20. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Grinina E. S.; Sozonnik A. V. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases // Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ. 2020. № 10. P. 816–831.
21. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б. Концептуальные подходы к дефиниции понятия «личностное самоопределение» в контексте инклюзивного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. №5 (33). С. 129–137. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-5-129-137>.
22. Пряжников Е. Ю., Чистовский Д. И. Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, №4. С. 81–91.
23. Симатова О. Б. Особенности профессиональной направленности студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья // Baikal Research Journal. 2021. Т. 12, №4. С. 20–25.
24. Холл Д., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. 2004. №1. С. 115–126.
25. Бонкало Т. И., Плеханова Е. В., Бакулина Е. Д., Вакуленко А. Н. Механизмы профессионально-идентификационных деструкций у студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе их обучения в вузе // Фарматека. 2022. Т. 29, № 11–12. С. 136–140.
26. Владимиров Н. М., Доровских И. Г., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Нейрообразование и проблемы субъектности инклюзии // Специальное образование. 2022. №1 (65). С. 162–175.
27. Strnadová I., Hájková V., Kvetonová L. Voices of university students with disabilities // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19, № 10. P. 1080–1095. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>.
28. Кузьмичева Т. В., Морозова Д. А. Развитие человеческого потенциала студентов с инвалидностью в университете // Концепт. 2019. № 12. С. 48–58. DOI: <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-11074>.
29. 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.
30. Berggren U. J., Rowan D., Bergback E., Blomberg B. Disabled students' experiences of higher education // Disability & Society. 2016. Vol. 31, no. 3. P. 339–356. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>.

#### REFERENCES

1. Tikhomandritskaya O. A., Rikel A. M. Socio-psychological factors of career success. *Psychological research*, 2010, no. 2 (10). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/296-tikhomandritskaya10> (accessed 10.19.2023). (In Russ.).
2. Makhrina E. A., Nesterenko O. V. Career orientation and problems of adaptation of students of a pedagogical university. *Bulletin of the Taganrog Chekhov Institute*, 2013, no. 1, pp. 145–151. (In Russ.).
3. Belinskaya E. P. Modern identity research: from structural certainty to processability and incompleteness. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 6–15. (In Russ.).
4. Waterman A. S. The development of identity from adolescence to adulthood. *Developmental psychology*, 1982, vol. 18, no. 3, pp. 341–358.
5. Antonova V. K. Concepts of social inclusion and exclusion in global society. *Journal of Social Policy Research*, 2013, no. 2, pp. 151–170. (In Russ.).
6. *Identity: socio-psychological and socio-philosophical aspects*. Scientific ed. by K. V. Patyrbaev. Perm: Perm State National University issl. Univ., 2012, 250 p. (In Russ.).
7. Lubovsky V. I. Special educational needs. *Psychological science and education*, 2013, issue 5, p. 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (accessed 10.19.2023). (In Russ.).
8. Arpentieva M. R. *Psychosocial support for persons with disabilities and their families*. St. Petersburg, Lan Publ., 2023, 252 p. (In Russ.).
9. Kalashnikova S. A. A person with disabilities: a psychosynergetic approach to the problem of personality development in special conditions. *Humanitarian vector*, 2013, no. 1 (33), pp. 172–179. (In Russ.).
10. Kolesnikov V. N., Romantseva A. V. Psychological education of students. *The World of Psychology*, 2016, no. 4, pp. 77–86. (In Russ.).

11. Dvir N. Does physical disability affect the formation of professional identity? *Teaching and teacher education*, 2015, vol. 52, pp. 56–65. (In Russ.).
12. Meshcheryakova N. N., Rogotneva E. N. Social and psychological adaptation of students with disabilities to the professional education system. *Vectors of well-being: economics and society*, 2018, no. 4 (31), pp. 25–43. (In Russ.).
13. Sukhai M. A., Moler K. E. *The formation of a culture of accessibility in natural sciences*. London, Elsevier Inc, Academic Press Publ., 2017, 348 p.
14. Frederikson N. L., Fernham A. F. Long-term stability of classification of sociometric statuses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2001, vol. 42 (5), pp. 581–592.
15. Azbel A. A., Gretsova A. G. Methods of studying professional identity statuses and diagnostics of professional self-determination. Comp. Ya. S. Suntsova. Izhevsk: Publishing house «Udmurt University», 2009, 112 p. (In Russ.).
16. Scriabina D. Y. Features of professional self-determination of persons with disabilities and disabilities. *Secondary vocational education*, 2021, no. 5 (309), pp. 42–47. (In Russ.).
17. Timchenko I. V. Professional development of students with disabilities in the subject field of modern pedagogical research. *Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 72–4, pp. 258–261. (In Russ.).
18. Vinogradova N. I., Kohan S. T. The formation of social intelligence of students with disabilities as a factor in the development of psychological rehabilitation potential of professionalization. *Vector of Science Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, 2020, no. 4, pp. 59–66. (In Russ.).
19. Krisher H., Tziporah S. Factors of adaptation and academic achievement of college students with learning disabilities in Israel. *International studies in higher education*, 2015, vol. 1 (1). DOI: <https://doi.org/10.5430/irhe.v1n1p125>.
20. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. Features of academic adaptation and subjective well-being of university students with chronic diseases. *Eur. J. Investigat. Psychology of health. Education*, 2020, no. 10, pp. 816–831.
21. Selivanova Yu. V., Konovalova M. D., Shchetinina E. B. Conceptual approaches to the definition of the concept of «personal self-determination» in the context of inclusive education. *Scientific and pedagogical review*, 2020, no. 5 (33), pp. 129–137. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-5-129-137> (In Russ.).
22. Pryazhnikova E. Yu., Chistovsky D. I. Self-awareness of students with disabilities at the stage of professional development. *Psychological science and education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 81–91. (In Russ.).
23. Simatova O. B. Confidence in the systemic orientation of university research with disabilities. *Baikal Research Journal*, 2021, vol. 12, no. 4, pp. 20–25.
24. Hall D., Tinklin T. Students with disabilities and higher education. *Journal of Social Policy Research*, 2004, no. 1, pp. 115–126. (In Russ.).
25. Bonkalo T. I., Plekhanova E. V., Bakulina E. D., Vakulenko A. N. Mechanisms of occupational identification destructions in students with disabilities during their studies at the university. *Pharmateka*, 2022, vol. 29, no. 11–12, pp. 136–140. (In Russ.).
26. Vladimirov N. M., Dorovskikh I. G., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Neuroeducation and problems of subjectivity of inclusion. *Special education*, 2022, no. 1 (65), pp. 162–175. (In Russ.).
27. Strnadova I., Gaikova V., Kvetenova L. Voices of university students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 2015, vol. 19, no. 10, pp. 1080–1095. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
28. Kuzmicheva T. V., Morozova D. A. Development of the human potential of students with disabilities at the university. *Concept*, 2019, no. 12, pp. 48–58. DOI: <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-11074> (In Russ.).
29. Aismontas B. B., Odinkova M. A. Socio-psychological support of research with foreign and foreign health opportunities. *Psychological science and education*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 71–80. (In Russ.).
30. Berggren W. J., Rowan D., Bergbeck E., Blomberg B. The experience of receiving higher education by students with disabilities. *Disability and society*, 2016, vol. 31, no. 3, pp. 339–356. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>.

## Информация об авторе

**Коптяева Светлана Владимировна** – магистр психолого-педагогического образования, специалист (социальный педагог и психолог), соискатель ученой степени кандидата психологических наук, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, 212/48, e-mail: [assvet18@rambler.ru](mailto:assvet18@rambler.ru)). <https://orcid.org/0000-0003-4746-2969>

Статья поступила в редакцию 02.11.2024

После доработки 05.05.2025

Принята к публикации 07.05.2025

#### **Information about the author**

**Svetlana V. Koptyaeva** – master of science (psychological and pedagogical education), specialist (social pedagogue and psychologist), applicant for a degree candidate of psychological sciences, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University (22/48 Razina Str., Kaluga, 248023, Russian Federation, e-mail: assvet18@rambler.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4746-2969>

*The paper was submitted 02.11.2024*

*Received after reworking 05.05.2025*

*Accepted for publication 07.05.2025*