

*Карен Аванесян, Маргарита Астоянц, Лариса Тарасенко,
Виктория Рыжова, Людмила Дикая, Марина Боровская*

ПОЧЕМУ ДЕТИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ НЕ ПРОДОЛЖАЮТ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ?

В статье рассматриваются проблемы вовлеченности детей с инвалидностью в систему профессионального образования. На основе результатов авторского социологического опроса в Ростовской области делаются выводы о специфике профессионально-образовательной мотивации и потребностях, выявляется и анализируется комплекс социально-экономических и социально-психологических проблем, порождающих неравенство в доступе к образовательным ресурсам детей с инвалидностью. В работе анализируются институциональные факторы, способствующие в условиях неравенства экономических, социальных и образовательных возможностей, формированию таких поведенческих стратегий детей с инвалидностью, которые снижают их конкурентоспособность на рынке труда и, таким образом, препятствуют восходящей мобильности данной социальной группы. По результатам множественного регрессионного анализа обнаруживается, что нарушение интеллекта и речи является

Карен Алексеевич Аванесян – к.социол.н., в.н.с., Академия психологии и педагогики, Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону, Россия. Email: avanesian@sfedu.ru

Маргарита Сергеевна Астоянц – д.социол.н., проф., Институт социологии и регионоведения, Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону, Россия. Email: mastoyanc@sfedu.ru

Лариса Викторовна Тарасенко – д.социол.н., проф., Институт социологии и регионоведения, Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону, Россия. Email: lvтарасенко@sfedu.ru

Виктория Сергеевна Рыжова – мл.н.с., Академия психологии и педагогики, Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону, Россия. Email: vrzzhova@sfedu.ru

Людмила Александровна Дикая – к.психол.н., доцент, Академия психологии и педагогики, Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону, Россия. Email: dikaya@sfedu.ru

Марина Александровна Боровская – д.экон.н., проф., президент Южного Федерального Университета, Ростов-на-Дону, Россия. Email: bma@sfedu.ru

наиболее весомым фактором среди всех видов ограничений здоровья, снижающих вероятность получения высшего образования. Зафиксирован статистически значимый эффект места проживания, который выражается в том, что школьники с инвалидностью из сельской местности по сравнению с их городскими сверстниками имеют меньше шансов на получение высшего образования. Наиболее значимыми причинами выбора будущей профессии, по которым школьники с инвалидностью стремятся в вузы, оказались не только востребованность профессии на рынке труда и ее доходность, но и факторы, касающиеся личностной мотивации к обучению и достижению (соответствие интересам и увлечениям, возможность саморазвития и самосовершенствования). Делается вывод о необходимости совершенствования социальной политики по внедрению инклюзивного образования и предлагаются варианты решения данной проблемы посредством трансформаций институционального характера и учета таких факторов, как спрос на образование и потребность в приобретении профессиональных навыков, актуальных для рынка труда. В статье проблематизируется необходимость поиска точек соприкосновения всех субъектов профессионального образования детей с инвалидностью (агенты и институты, в числе которых сам ребенок, его семья, работодатели, формальные и неформальные образовательные институты, общественные организации и др.) посредством организации социального партнерства, которое может рассматриваться как метод решения проблемы социально-профессиональной инклюзии детей с инвалидностью.

Ключевые слова: инвалидность, инклюзия, система образования, рынок труда, равенство возможностей

DOI: 10.17323/727-0634-2022-20-4-625-644

Образовательные траектории и риски бедности

Образование является основной ценностью и активом долгосрочных жизненных достижений. Это утверждение касается и детей с инвалидностью. Ключевая сложность обеспечения качественным образованием этой группы детей заключается в специфике их образовательных потребностей, которые, учитывая ограниченные возможности здоровья, не являются стандартными. Российские исследования подтверждают, что «несмотря на развитие антидискриминационного законодательства и расширение мер, направленных на интеграцию инвалидов, они остаются социально незащищенной группой с более низким уровнем жизни, образования и занятости» (Демьянова, Лукьянова 2016: 50). Для изменения положения данной группы в структуре неравенства, социально-экономическая система должна обладать устойчивыми механизмами восходящей социальной мобильности.

Однако мобильность и сам факт социально-экономического участия в общественной жизни во многом формируются двумя наборами факторов. Первый относится к общей инклюзивности институциональных систем обра-

зования и рынка труда. Вторую группу факторов образуют индивидуальные характеристики, которые включают внутреннюю мотивацию к достижению, самооффективность (Lauren et al. 2021; Froedge 2017; Cornell 2020; Teresa et al. 1999; Stanisława, ŻytaAgnieszka 2017) и другие черты, которые в экономике трактуются как некогнитивные компоненты человеческого капитала (Аванесян и др. 2022; Гимпельсон и др. 2020; Рожкова, Роцин 2021). Сочетание и взаимодействие этих групп факторов оказывает влияние на образовательные и профессиональные выборы детей с инвалидностью.

Данные свидетельствуют о том, что учащиеся с инвалидностью значительно отстают от сверстников в образовательных достижениях, а общество, как правило, предъявляет детям с инвалидностью заниженные ожидания. Они реже осваивают полную академическую программу в средней школе и часто бросают обучение (Loprest, Aron 2012), вероятность посещения школы детьми с инвалидностью в среднем на 30% меньше (Mizunoya et al. 2018). Также проблемой является ранний отсев школьников с инвалидностью при переходе из общего образования в профессиональное, что уменьшает их шансы приобрести навыки, позволяющие конкурировать на рынке труда и препятствует восходящей мобильности. Несмотря на усилия, предпринятые государством по внедрению инклюзивного образования, количество студентов с инвалидностью, обучающихся по программам высшего образования, в 2020 г. составило менее 25 тыс. человек (Росстат 2022) при общем количестве обучающихся в вузах свыше четырех млн (Минобрнауки РФ 2020), т.е. лишь 0,6%. Для сравнения в Ирландии в 2019 г. это число составляло чуть более 6% (AHEAD 2020), в США доля студентов с инвалидностью бакалавриата в 2016 г. достигала 19% (Mullin et al. 2021).

Многочисленные международные исследования выявляют наличие связи между бедностью и детской инвалидностью (Hoogeveen 2005; Rischewski et al. 2008; Palmer et al. 2010; Mitra et al. 2012; Trani, Loeb 2012). Эконометрические модели отдачи от образования подтверждают, что дети с инвалидностью испытывают риски бедности из-за возможного дефицита качественного образования, и школьная эксклюзия является фактором, частично объясняющим статистическое взаимоотношение между бедностью и инвалидностью среди взрослого населения (Mizunoya et al. 2018). Российские исследования подтверждают, что уровень занятости среди инвалидов составляет всего 12,1%, что в пять раз ниже, чем в среднем по стране; а уровень безработицы среди инвалидов в четыре раза превышает средние показатели (Демьянова, Лукьянова 2016: 50).

Наряду с институциональными факторами не менее важную роль играют факторы внутренней мотивации и установки на получение профессионального образования. Ряд исследований подтверждает, что вопросы внутренней мотивации к обучению людей с инвалидностью оказывают влияние на жизненные сферы, выходящие за пределы образования (Deci, Chandler 1986; Pintrich, Schunk 1996). Это обуславливает необходимость

исследования мотивации к получению профессионального образования у людей с инвалидностью. Приращение научного знания в данной области позволит сформулировать эффективные рекомендации для социальных программ, направленных на институциональное закрепление инклюзивных характеристик систем образования и рынка труда.

Цель представленного в данной статье авторского исследования – выделить комплекс причин, включающих институциональные факторы и поведенческую мотивацию, которые препятствуют получению высшего профессионального образования детей с инвалидностью.

Мотиваторы и демотиваторы образовательной траектории

Несмотря на многочисленные исследования проблем инклюзивного образования, по-прежнему недостаточно изученным остается вопрос различия планов на продолжение обучения у школьников с инвалидностью и у детей без ограничений по здоровью. Опираясь на идеи Раймона Будона (Boudon 1974), исследователи анализируют влияние социально-экономического положения и культурного капитала семьи на образовательный выбор школьника, выделяя при этом первичные и вторичные эффекты. Первичные эффекты связывают ресурсы семьи с образованием детей, и чем больше ресурсов имеет семья, тем более высоких образовательных результатов достигают дети. Именно первичные эффекты, вызывающие различия в успеваемости в школе, объясняют большую часть различий в выборе образовательных траекторий (Joshi, Vouck 2015). Уровень образовательных притязаний школьников с инвалидностью напрямую зависит от уровня благосостояния их семей. Чем выше уровень благосостояния семей, тем выше притязания на получение профессионального образования (ibid; Баскакова и др. 2012).

Однако подчеркивается значимость и вторичных эффектов, обозначающих комплекс факторов, характеризующих ценностные установки, ожидания от образования, ресурсы, формирующие мотивацию к продолжению образования (Boudon 1974). Исследователи доказывают, что первичные эффекты имеют большее значение на этапе перехода из основной школы в старшие классы; в то время как в процессе принятия решения о поступлении в ВУЗ большее влияние приобретают вторичные эффекты (Хавенсон, Чиркина 2019). Таким образом молодые люди с инвалидностью с меньшей вероятностью будут продолжать учебу в ВУЗе по сравнению со здоровыми сверстниками с аналогичными академическими успехами при одинаковом статусе их семей.

Анализируя вторичные эффекты, британские исследователи обнаружили, что стигматизация детей с инвалидностью может повлиять на решение не продолжать обучение в вузе. Во-первых, стигматизация разрушает веру в себя и подавляет образовательные ожидания молодых людей с инвалидностью. Во-вторых, у детей возникают опасения, что

они будут восприниматься как «неспособные». При этом снижение образовательных амбиций у школьников могут провоцировать их родители, считающие, что высшие учебные заведения не смогут предоставить ребенку надлежащие условия обучения и опасющиеся последующей дискриминации выпускников-инвалидов на рынке труда (Jones et al. 2006). Вторичные эффекты для школьников с инвалидностью в большей степени являются следствием сформировавшихся представлений на основе так называемой «интернализованной стигматизации» (самостигматизации), нежели через реальный опыт стигматизации (Chatzitheochari, Platt 2018). Поскольку ожидания детей в значительной степени зависят от ожиданий их родителей, последние опосредованно влияют на образовательные притязания школьников-инвалидов.

К похожему выводу приходят и исследователи, опирающиеся на теоретический подход Пьера Бурдьё. Они подчеркивают, что практики опосредованы габитусом и доступностью различных форм капитала, что в контексте проблем инвалидности позволяет определить практики инвалидности как производные от габитуса инвалидности и характеристик поля, которое здесь может пониматься и как институт образования в частности, и как общество в целом, а сам габитус инвалидности как продукт интернализации структур социального мира (Vugne 2018). Габитус инвалидности, – «система приобретенных предрасположенностей», обуславливается существующими в обществе барьерами и ограничениями, когда невольно из всего спектра доступных возможностей, ролей и репертуаров человек с инвалидностью отмечает те, которые легко доступны здоровым людям, но «слишком хороши» для него, потому что он воспринимает себя как человека второго сорта. Такое восприятие может постоянно подкрепляться внешними агентами (в частности, учителями и родителями), культурными представлениями и институциональными дискурсами об инвалидности. Это, несомненно, негативно влияет на выбор профессиональной траектории, сужает коридор возможностей и препятствует дальнейшей профессиональной успешности людей с инвалидностью.

Габитус студента-инвалида может определяться формулой «слабость тела и сила духа», а мотивирующим фактором становится желание абитуриентов преодолеть неравенство и доказать, что они могут быть «как все», на равных конкурировать со своими здоровыми сверстниками и поступить в вуз «на общих основаниях» (Ярская-Смирнова, Зайцев 2019: 591). При этом абитуриенты с инвалидностью рассматривают университетское образование как важную ступеньку на пути к успеху, как инструмент для повышения мобильности и как способ заслужить уважение в обществе (Bathseba 2012).

Помимо социологических исследований инклюзивного образования, важную информацию о мотиваторах и демотиваторах образовательной траектории детей с инвалидностью дают результаты исследований пси-

хологов и педагогов. Поскольку помимо желания учиться, готовность к вузовскому обучению включает в себя интеллектуальный, волевой, моторно-организационный и профессиональный компоненты (Кусакина 2008), снижение мотивации к продолжению профессионального образования связывают с несформированностью какого-либо из этих компонентов из-за ограничений здоровья. К важным мотивационным факторам, побуждающим продолжать обучение, психологи относят компенсацию и сверхкомпенсацию, стремление преодолеть себя и свой недуг (Ансимова, Чупрова 2017; Робустова, Баглюк 2017). Значимыми мотивами получения высшего образования являются возможность приобрести интересную профессию, желание иметь гарантированную работу, стремление к самореализации. Немаловажным фактором оказалось и качество образования (Курбангалеева, Веретенников 2017).

Методология исследования

Эмпирическую базу составили данные исследования образовательной мотивации школьников с инвалидностью, проведенного в Ростовской области в 2019 г. Анкета включала в себя вопросы социально-демографического, образовательного и профориентационного характера. Целью образовательного блока было получение информации о планируемой образовательной траектории, оценка желаемого уровня образования и субъективное мнение респондентов о физических и интеллектуальных возможностях при выборе места и формы обучения. Профориентационный раздел анкеты необходим для выявления факторов, мотивирующих и демотивирующих к получению высшего образования. В анкету включены вопросы, касающиеся степени инвалидности и оценки потребностей в сопровождении образовательного и профессионального развития. Использовались закрытые и полужакрытые вопросы. Респондентам предложено выбрать несколько вариантов ответов на вопросы о планах обучения в вузе. Опрос проводился в онлайн формате. С целью обеспечить благоприятные условия при исследовании и соблюдения педагогической этики, организация и проведение опроса осуществлялась с участием школьных психологов и педагогов, непосредственно работающих с детьми с инвалидностью. Всего опрошено 1 176 школьников с девятого по одиннадцатые классы, из них 51 % юношей. Опрашивались школьники как в городе (62 %), так и в сельской местности (38 %). Большинство респондентов (63 %) девятиклассники.

По типу ограничения по здоровью: большинство опрошенных (39 %) имеют заболевания внутренних органов. На втором месте – дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (20 %), на третьем – с нарушением функций зрения (18 %). С целью установления взаимосвязей между выбором профессионального образовательного учреждения, уровнем профессионального самоопределения, ограничениями здоровья исполь-

зован логистический регрессионный анализ. Статистическая обработка данных проводилась с помощью открытого пакета компьютерных программ *R* 4.2.1 и *RStudio*.

Профессиональные планы детей с инвалидностью в Ростовской области: барьеры и возможности

Если мы сравним образовательные притязания школьников с инвалидностью и без ограничений по здоровью, то обнаружим существенные различия. По данным мониторингового проекта исследователей НИУ ВШЭ «Траектории в образовании и профессии» (Кондратенко и др. 2020), 56 % опрошенных планируют получить высшее образование, причем 42 % намереваются окончить бакалавриат, а 14 % хотят продолжить учиться после получения степени бакалавра в магистратуре или аспирантуре, тогда как результаты нашего опроса школьников с инвалидностью показали, что менее трети участников опроса планируют после окончания школы поступать в вуз (27,4%) и еще 8,9% рассматривают возможность поступления в вуз после получения диплома СПО. Получить среднее профессиональное образование планируют 17,9% школьников, не имеющих ограничений по здоровью и почти половина (всего 47,2%, из которых 38,3% считает это достаточным для себя уровнем и 8,9% собираются впоследствии учиться в вузе) среди школьников с инвалидностью. Примерно одинаковое количество опрошенных (25,3% среди школьников с инвалидностью и 26% среди школьников, не имеющих ограничений по здоровью) не намерены продолжать образование или не определились со своим выбором.

Результаты авторского исследования во многом подтверждают выводы специалистов о том, что барьеры доступа абитуриентов и студентов с инвалидностью к высшему образованию могут быть связаны с дефицитом финансирования, неустроенностью физической среды, инфраструктуры, слабой информированностью, нетолерантными социальными установками (Ярская-Смирнова, Зайцев 2019); низким уровнем школьного образования, отсутствием карьерных перспектив и механизмов институционализированной поддержки трудоустройства (Большаков 2019); отсутствием довузовской подготовки (Ясин 2019).

Для проверки взаимосвязи уровня профессионального самоопределения, ограничений здоровья и возможностями поступления в вузы был использован множественный регрессионный анализ. В первой регрессионной модели в качестве –зависимой переменной выступает бинарный показатель, отвечающий за то, собирается ли респондент поступать в высшее учебное заведение или нет.

В таблице 1 показан результат расчета модели, для которой в качестве независимых переменных были выбраны отношение к обучению («Как вы в целом можете оценить свое отношение к учебе в школе?»), вопрос о выборе

будущей профессии («Определились ли вы со своей будущей профессией?») и вид заболевания («Какие ограничения по здоровью у вас имеются?»). Контрольными переменными были место проживания, класс обучения и пол респондентов. Переменная *intercept* отображает данные по референтной группе модели, описанной в примечании. Так как результатом вычислений является логарифм отношения шансов, дополнительно проведены расчеты предельных эффектов, которые показывают процентное соотношение влияния предикторов на зависимую переменную.

Таблица 1

Результат логистической регрессионной модели влияния предикторов на поступление в университет.

<i>Предикторы</i>	<i>β (ст.ошибка)</i>	<i>Предельный эффект</i>
Профессия: твердо знаю	1.5 (0.36) ***	0.28
Профессия: некоторые сомнения	1.37 (0.33) ***	0.26
Профессия: в общих чертах	0.91 (0.36) *	0.18
Отношение: учусь с полной отдачей сил	-0.15 (0.24)	-0.02
Отношение: особенно не стараюсь	-0.94 (0.3) **	-0.17
Нарушения: нервно-психические	1.13 (1.04)	0.22
Нарушения: опорно-двигательный аппарат	1.51 (0.36) ***	0.28
Нарушения: слух	1.39 (0.51) **	0.26
Нарушения: зрение	1.26 (0.35) ***	0.24
Нарушения: внутренние заболевания	1.25 (0.31) ***	0.24
Проживание: областной центр	0.6 (0.7)	0.08
Проживание: село	-0.37 (0.21)	-0.06
Класс девятый	-0.94 (0.28) ***	-0.16
Класс одиннадцатый	0.6 (0.38)	0.07
Пол: мужской	-0.06 (0.21)	-0.01
<i>Intercept</i>	-0.52 (0.48)	-

Примечание: *** p-value < 0,0001; ** p-value < 0,001; * p-value < 0,01.

Референтная группа для вопроса о виде заболевания – «Нарушение интеллекта и речи», Референтная группа для выбора профессии «Нет», для отношения к учебе «без особого напряжения сил», Референтный класс – 10, проживание – «город», пол – женский.

Как показывает модель 1, у школьников, определившихся со своими профессиональными планами, в среднем вероятность поступления в вуз на 28% больше, чем у тех, кто вообще не определился с профессией. Также респонденты, не заинтересованные в обучении, имеют на 17% ниже вероятность поступления, чем у тех, кто к получению среднего образования

относится нейтрально. Отрицательный показатель отношения к учебе «с полной отдачей сил» в данной модели не обладает необходимой статистической достоверностью. Среди видов ограничений здоровья наиболее весомым в вопросе получения высшего образования оказалось нарушение интеллекта и речи. Следовательно, средний предельный эффект остальных пяти категорий нарушений здоровья имеет показатель поступления на 25,6% выше. Зафиксирован статистически значимый эффект места проживания, это значит, что школьники с инвалидностью из сельской местности имеют больше проблем при планировании образовательной траектории.

Вторая регрессионная модель (табл. 2), построена с целью изучения причин выбора будущей профессии, по которым школьники с инвалидностью стремятся в вузы. В данной модели зависимой переменной также является показатель поступления в вузы, а независимыми переменными выступают бинарные шкалы аргументов при выборе профессии. Контрольными переменными выступают место проживания, класс обучения и пол респондентов; переменная *intercept* модели отображает данные по референтной группе.

Таблица 2

Результат логистической регрессионной модели влияния аргументов при выборе профессии на поступление в университет

<i>Шкалы</i>	<i>β (ст.ошибка)</i>	<i>Предельный эффект</i>
Аргумент: Возможность саморазвития и самосовершенствования	1.52 (0.28) ***	0.22
Аргумент: Соответствие интересам и увлечениям	1.71 (0.21) ***	0.26
Аргумент: Соответствие семейной традиции	1.07 (0.48) *	0.14
Аргумент: Возможность работать с ограничениями здоровья	1.23 (0.24) ***	0.17
Аргумент: Востребованность на рынке труда	1.87 (0.25) ***	0.28
Аргумент: Доходность	1.26 (0.2) ***	0.17
Аргумент: Популярность, престиж профессии	1.04 (0.26) ***	0.14
Класс девятый	-1.07 (0.23) ***	-0.13
Класс одиннадцатый	0.07 (0.26)	0.01
Проживание: областной центр	1.02 (0.63)	0.13
Проживание: село	-0.49 (0.19) **	-0.06
Пол: мужской	-0.21 (0.18)	-0.02
Intercept	-1.29 (0.22) ***	-

Примечание: *** p-value < 0,0001; ** p-value < 0,001; * p-value < 0,01.

Референтная группа для класса – 10 класс, проживание – «город», пол – женский.

Востребованность профессии на рынке труда – одна из главных причин, почему школьники с инвалидностью стремятся к продолжению образования. Именно у этих респондентов вероятность поступления достоверно до 28% выше. Стоит отметить, что разнообразие новых специальностей и появление новых профессий дает школьникам возможность ориентироваться не только на данные рынка труда, уровень зарплаты и престижность профессии, но и на то, чтобы работа нравилась. Для школьников важно, чтобы полученный вид деятельности соответствовал интересам и давал возможность самосовершенствования (в среднем до 22%). Респонденты, обладающие ограничениями по здоровью, обращают внимание на то, чтобы выбранная профессия была совместима с видом заболевания: до 17% школьников планируют обучаться в вузах, учитывая этот фактор.



Рис. 1. Предпочтение формы обучения в зависимости от вида нарушений здоровья

С точки зрения реализации целей социальной политики важно, что большинство (56,2%) респондентов выбрали инклюзивные формы обучения в смешанных группах. Более 48% детей с инвалидностью в качестве предпочтительной формы обучения избрали очное в группе со студентами без ограничений по здоровью. Наиболее предпочтительна такая форма обучения для школьников с нарушением функции зрения (63%), имеющих внутренние заболевания (55%), с нарушением функции опорно-двигательного аппарата (49%) и нарушением слуха (34%). Реже всего подобную форму обучения выбирали респонденты с нарушениями интеллекта и речи (25%). Больше половины этой из группы опрошенных (55%) затруднились выбрать для себя оптимальную форму обучения, что вероятно свидетельствует о недостаточном учете их возможностей и интересов во всех представленных вариантах. Следует отметить, что более половины во всех группах опрошенных, за исключением школьников с нарушениями интеллекта

и речи, хотели бы учиться очно, а очно-заочное и заочное (дистанционное) обучение выбирали значительно реже. Заочную (дистанционную) форму обучения отметили менее 6% респондентов, среди которых большинство обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (13%). Стоит учесть, что в послепандемийный период тенденция развития дистанционного обучения и частичный переход университетов в цифровой режим могут снять ограничения в получении профессионального образования для абитуриентов с инвалидностью. Важным с точки зрения понимания сущности процесса профессионального самоопределения детей с инвалидностью являются факторы, определяющие их профессиональный выбор. В качестве таковых респондентами были выделены: семья (38,2%), средства массовой информации (14,2%), школа, учителя (12,8%).

Один из важных аспектов проблемы – поддержка и помощь, необходимые в процессе профессионального самоопределения. Здесь ответы распределились практически поровну, и только 17% не нуждаются в профориентационном сопровождении (см. рис. 2). Подавляющее большинство испытывают потребность в тех или иных формах профориентационной поддержки.



Рис. 2. Помощь в профессиональном самоопределении

Заключение

Проведенное исследование позволяет выявить ряд проблем в социальной политике в сфере профессионального образования детей с инвалидностью. Авторами выделены группы факторов, мотивирующие и демотивирующие школьников с инвалидностью к поступлению в вузы: социально-экономическое положение семьи, организационные проблемы, инклюзивность образовательной среды, личная мотивация к обучению,

влияние образовательных институтов на профессиональное самоопределение школьников. Препятствия в виде экономических или институциональных аспектов не являются главными демотиваторами получения профессионального образования для детей с инвалидностью. Однако выявлено, что школьники с инвалидностью из сельской местности имеют все же больше проблем при планировании образовательной траектории по сравнению с городскими жителями. Следует отметить, что вследствие интенсивного распространения информационных технологий образования в условиях пандемии ситуация изменилась в пользу обучающихся с инвалидностью, что позволило снять некоторые организационные проблемы с повестки.

При разработке социальных и образовательных программ для детей с инвалидностью следует учитывать, что серьезное влияние на получение высшего образования оказывают факторы, касающиеся личностной мотивации к обучению и достижению. Для школьников с инвалидностью важно, чтобы будущая профессия была им интересна, нравилась и давала возможность самосовершенствования. Это создает необходимость стимулирования мотивации школьников с инвалидностью посредством включения в образовательный план программ социально-эмоционального обучения. Важную роль в профессиональном самоопределении школьников играет поддержка со стороны школы и вуза, выстроенная в них схема сопровождения детей с инвалидностью. Абсолютное большинство респондентов испытывают потребность в профессиональной профориентационной помощи и сопровождении. Не случайно весомой причиной отказа от получения высшего образования обучающихся с инвалидностью является затруднение с выбором университета. С другой стороны, ученики, имеющие четкие представления о профессиях и особенностях функционирования рынков труда, имеют более конкретные планы на поступление. И школы совместно с вузами могут помочь в этом абитуриентам, проводя кампании привлечения студентов и информируя их об особенностях организации образовательного процесса, о возможности для студентов, в том числе имеющих ограничения по здоровью, о возможностях и особенностях рынка труда для студентов конкретного учебного заведения. Для обучающихся с инвалидностью особенно важно четкое представление о возможностях конкретного планирования жизни, в том числе в образовании и в последующей работе.

Существенное влияние на формирование мотивации получения профессионального образования детей с инвалидностью и их профессиональную социализацию оказывают все субъекты системы образования. Задача профессиональной инклюзии может быть решена лишь при условии эффективного взаимодействия системы образования с партнерами, в качестве которых для ребенка с инвалидностью выступают различные агенты и институты (сам ребенок, его семья, работодатели, формальные и неформальные образовательные институты, общественные организации и др.).

Потребность детей с инвалидностью в специальных курсах, профессиональных образовательных программах, а также в сопровождении процесса профессионального выбора, который в настоящее время нередко основывается на информации, полученной в СМИ, позволяет сделать вывод, что в контексте разработки таких социальных и образовательных программ поддержки инвалидов как на уровне государства, так и на уровне образовательной организации, не стоит недооценивать роль неформальных институтов в профессиональной социализации и включении данной когорты в общественную жизнь: организация сообществ по интересам и проведение культурно-досуговых мероприятий может способствовать расширению человеческого капитала личности, включению обучающихся с инвалидностью в социокультурную и профессиональную среду.

Традиционные меры поддержки лиц с инвалидностью в системе образования и на рынке труда преимущественно концентрируются на инклюзивности институциональной среды. В дополнение к данному подходу, эффективным решением проблем на системном уровне могут стать факторы личной мотивации. Развитие инклюзивности образования и рынка труда должно сопровождаться как трансформациями институционального характера, так и учетом личностных факторов посредством построения оптимальной в условиях современного российского общества модели социального партнерства, как особого вида социального взаимодействия, что и требует включения в процесс профессиональной социализации не только формальных, но и неформальных институтов.

В контексте построения эффективной модели социального партнерства в образовательной инклюзии, к перспективам нашего исследования следует отнести изучение вопросов отношения к планам обучающихся с инвалидностью на поступление в вуз ближайшего окружения: родителей, родственников, учителей, одноклассников, поскольку именно окружение может оказывать существенное влияние на личную мотивацию школьников к дальнейшему образованию.

Выражение признательности

Работа выполнена при финансовой поддержке Южного федерального университета, 2022, № ВнГр-07/2020–02-АП.

Редакция благодарит программу «Университетское партнерство» за поддержку и возможность опубликовать данную статью.

Материалы для анализа

Минобрнауки РФ (2020) *Высшее образование, сведения за 2020 год*. Доступно по ссылке: https://minobrnauki.gov.ru/upload/2020/12/VPO-1_za_2020_g.zip (дата обращения 18 марта 2022).

Росстат (2022) *Сведения об инвалидах – студентах профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования*. Доступно по ссылке: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/5-1.xlsx> (дата обращения 18.03.2022).

AHEAD (2020) *Launch of Students with Disabilities Engaged with Support Services in Higher Education in Ireland 2018/19 Report*. Available at: <https://ahead.ie/Launch-of-New-Report-on-Numbers-of-Students-with-Disabilites-in-Higher-Education> (accessed 28 April 2022).

Список источников

Аванесян К. А., Боровская М. А., Рыжова В. С., Кирик В. А., Егорова В. А., Бермус А. Г. (2022) Можно ли улучшить успеваемость школьников из беднейших семей, инвестируя в их некогнитивные навыки? Каузальный анализ методом сопоставления мер склонности. *Вопросы образования*, (1): 13–53.

Ансимова Н. П., Чупрова Л. В. (2017) Психологическое сопровождение профессионального самоопределения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе общего образования. *Ярославский педагогический вестник* (3): 170–177.

Баскакова М. Е., Соболева В. И., Тодэ Н. О., Токсанбаева М. С., Чадова Т. А. (2012) *Проблема доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве*. Москва: Международная Актуарная Компания.

Большаков Н. В. (2019) «У слышащих больше возможностей для жизни»: проблемы среднего профессионального образования глухих и слабослышащих. *Журнал исследований социальной политики*, 17 (4): 571–584.

Гимпельсон В. Е., Зудина А. А., Капелюшников Р. И. (2020) Некогнитивные компоненты человеческого капитала: что говорят российские данные. *Вопросы экономики*, (11): 5–31.

Демьянова А. В., Лукьянова А. Л. (2016) Влияние статуса инвалидности на предложение труда в России. *Прикладная эконометрика*, (4): 50–74.

Кондратенко В. А., Кирюшина М. А., Богданов М. Б. (2020) Образовательные притязания российских школьников: факторы и возрастная динамика. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва: НИУ ВШЭ, 32. *Факты образования* 26 (1).

Курбангалеева Е. Ш., Веретенников Д. Н. (2017) Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). *Психологическая наука и образование*, 22 (1): 169–180.

Кусакина С. Н. (2008) Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов. *Психологическая наука и образование*, 13 (1): 58–66.

Робустова Е. В., Баглюк С. Б. (2017) Личностные и мотивационные особенности обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья при интегрированном обучении с условно здоровыми учащимися. *Высшее образование сегодня*, (4): 57–63.

Рожкова К. В., Рошин С. Ю. (2021) Влияние некогнитивных характеристик на выбор траекторий в высшем образовании: взгляд экономистов. *Вопросы образования*, (3): 138–167.

- Хавенсон Т., Чиркина Т. (2019) Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи. *Журнал исследований социальной политики*, 17 (4): 539–554.
- Ярская-Смирнова В.Н., Зайцев Д. В. (2019) Габитус инвалидности в поле высшего образования. *Журнал исследований социальной политики*, 17 (4): 585–600.
- Ясин М. И. (2019) Глухие и слабослышащие студенты в системе инклюзивного высшего образования: возможности и барьеры. *Журнал исследований социальной политики*, 17 (4): 601–614.
- Bathseba M. (2012) Examining the Motivations of Women Students with Disabilities' Participation in University Education in Kenya. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14 (1): 74–91.
- Boudon R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley Sons.
- Byrne B. (2018) Dis-Equality: Exploring the Juxtaposition of Disability and Equality. *Social Inclusion*, 6 (1): 9–17.
- Chatzitheochari S., Platt L. (2018) Disability Differentials in Educational Attainment in England: Primary and Secondary Effects. *British Journal of Sociology*, 70 (2): 502–525.
- Cornell B. (2020) *An Instrumental Case Study: Growth Mindset Instructional Best Practices for Learning Disabled Students*. Abilene Christian University.
- Deci E., Chandler C. (1986) The Importance of Motivation for the Future of the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, (19): 587–594.
- Froedje K. (2017) *The Effect of a Growth Mindset on Student Achievement Among Students with a Disability*. Dissertations. Доступно по ссылке: <http://digitalcommons.wku.edu/diss/118> (дата обращения: 10 октября 2021).
- Hoogeveen J. (2005). Measuring Welfare for Small but Vulnerable Groups: Poverty and Disability in Uganda. *Journal of African Economies*, 14 (4): 603–631.
- Jones M., Latreille P., Sloane P. (2006) Disability, Gender, and the British Labour Market. *Oxford Economic Papers*, 58 (3): 407–449.
- Joshi G. S., Bouck E. C. (2015) Examining Postsecondary Education Predictors and Participation for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (1): 3–13.
- Lauren D., Gabrielle G., Lia M. (2021) I Just Have to Try Harder: Examining the Mindsets of Students with LD. *Canadian Journal of School Psychology*, 36 (3): 244–254.
- Loprest P., Aron L. (2012) Disability and the Education System. *The Future of Children*, 22 (1): 97–122.
- Mitra S., Posarac A., Vick B. (2012) Disability and Poverty: A Multidimensional Study. *World Development*, (41): 1–18.
- Mizunoya S., Mitra S., Yamasaki I. (2018) Disability and School Attendance in 15 Low- and Middle-income Countries. *World Development*, (104): 388–403.
- Mullin C., Gould R., Parker Harris S. (2021) *ADA Research Brief: Digital Access for Students in Higher Education and the ADA*. Chicago, IL: ADA National Network Knowledge Translation Center.

- Palmer M., Nguyen T., Quach Q., Dang D., Hoang H., Berry H. (2010) Disability Measures as an Indicator of Poverty: A Case Study from Vietnam. *Journal of International Development*, (24): 53–68.
- Pintrich P., Schunk D. (1996) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rischewski D., Kuper H., Atijosan O., Simms V., Jofret-Bonet M., Foster A., Lavy C. (2008) Poverty and Musculoskeletal Impairment in Rwanda. *Transactions of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene*, 102 (6): 608–617.
- Stanisława B., Żyta Agnieszka Ż. (2017) Acceptance of Disability, Self-Efficacy and Hope for Success in Students with Physical Disability. *3rd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All*, September 12–14, 2017, Polytechnic Institute of Porto: 729–738.
- Teresa E., Jennifer B., Gail M., Carlos F. M. (1999) Self-Efficacy Beliefs and Perceived Declines in Functional Ability: MacArthur Studies of Successful Aging. *Journal of Gerontology: Psychological sciences*, 54 (4): 214–222.
- Trani J.-F., Loeb M. (2012) Poverty and Disability: A Vicious Circle? Evidence from Afghanistan and Zambia. *Brown School Faculty Publications*, 33.

*Karen Avanesyan, Margarita Astoyants, Larisa Tarasenko,
Victoria Ryzhova, Людмила Дикая⁵, Марина Боровская⁶*

WHY ARE CHILDREN WITH DISABILITIES NOT CONTINUING THEIR EDUCATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING?

This article deals with the problems of involvement of children with disabilities in the system of professional training. The authors identify and analyze a complex of socio-economic and socio-psychological problems that generate inequality in access to education for children with disabilities based on the regional survey on motivation to continue education. The survey was conducted by the authors amongst high school students with disabilities in Rostov and Krasnodar Regions. The paper analyzes the institutional factors contributing to the formation of such behavioral strategies for children with disabilities that reduce their competitiveness in the labor market and, thus, hinder the upward mobility of this social group against the background of inequality in economic, social, and educational opportunities. The article concludes that it is necessary to improve the Russian social policy to facilitate an inclusive education system and suggests options for solving this problem through both institutional transformations. It also recommends taking into account micro-level factors, such as the individual demand for education and the need to acquire professional skills that are relevant to the labor market.

Key words: disability, inclusiveness, education system, labor market, equality of opportunity.

DOI: 10.17323/727-0634-2022-20-4-625-644

Funding

Research was financially supported by Southern Federal University, 2022, project No. VNGr-07 / 2020–02-AP.

Karen A. Avanesyan – Cand. Sci. (Sociol.), leading researcher, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation. Email: avanesian@sfedu.ru

Margarita S. Astoyants – Dr. Sci. (Sociol.), Professor, Institute of Sociology and Regional Studies, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation. Email: mastoyanc@sfedu.ru

Larisa V. Tarasenko – Dr. Sci. (Sociol.), Professor, Institute of Sociology and Regional Studies, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation. Email: lvtarasenko@sfedu.ru

Victoria S. Ryzhova – junior research assistant, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation. Email: vryzhova@sfedu.ru

Lyudmila A. Dikaya – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation. Email: dikaya@sfedu.ru

Marina A. Borovskaya – Dr. Sci. (Econ.), Professor, President of the Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation. Email: bma@sfedu.ru

References

- Ansimova N. P., Chuprova L. V. (2017) Psihologicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v processe obshchego obrazovaniya. [Psychological Support of Professional Self-Determination of People with Disabilities in the Process of General Education]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], (3): 170–177.
- Avanesian G. A., Borovskaya M. A., Ryzhova V. S., Kirik V. A., Egorova V. A., Bermous A. G. (2022) Mozhno li uluchshit' uspevaemost' shkol'nikov iz bedneyshikh semey, investiruya v ikh nekognitivnye navyki? Kausal'nyy analiz metodom sopostavleniya mer sklonnosti [Can We Improve Learning Outcomes of Schoolchildren from the Poorest Families by Investing into Their Non-Cognitive Skills? Causal Analysis Using Propensity Score Matching]. *Vo-prosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], (1): 13–53.
- Baskakova M. E., Soboleva V. I., Tode N. O., Toksanbaeva M. S., Chadova T. A. (2012) *Problema dostupnosti professional'nogo obrazovaniya dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gorode Moskve* [The Problem of Accessibility of Vocational Education for Persons with Disabilities in the City of Moscow]. Moscow: Mezhdunarodnaya Aktuarnaya Kompaniya.
- Bathseba M. (2012) Examining the Motivations of Women Students with Disabilities' Participation in University Education in Kenya. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14 (1): 74–91.
- Bolshakov N. V. (2019) 'U slyshashchih bol'she vozmozhnostej dlya zhizni': problemy srednego professional'nogo obrazovaniya gluhih i slaboslyshashchih. [The Non-deaf Enjoy More Opportunities: The Problems of Professional Education for Deaf and Hearing-Impaired Students]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 17 (4): 571–584.
- Boudon R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley Sons.
- Byrne B. (2018) Dis-Equality: Exploring the Juxtaposition of Disability and Equality. *Social Inclusion*, 6 (1): 9–17.
- Chatzitheochari S., Platt L. (2018) Disability Differentials in Educational Attainment in England: Primary and Secondary Effects. *British Journal of Sociology*, 70 (2): 502–525.
- Cornell B. (2020) *An Instrumental Case Study: Growth Mindset Instructional Best Practices for Learning Disabled Students*. Abilene Christian University.
- Deci E., Chandler C. (1986) The Importance of Motivation for the Future of the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, (19): 587–594.
- Demianova A., Lukyanova A. (2016) Vliyaniye statusa invalidnosti na predlozheniye truda v Rossii [The Impact of Disability Status on Labor Supply in Russia]. *Prikladnaya ekonometrika* [Applied Econometrics], (44): 50–74.
- Froedge K. (2017) *The Effect of a Growth Mindset on Student Achievement Among Students with a Disability*. Dissertations. Доступно по ссылке: <http://digitalcommons.wku.edu/diss/118> (дата обращения: 10 октября 2021).

- Gimpelson V. E., Zudina A. A., Kapeliushnikov R. I. (2020) Nekognitivnye komponenty chelovecheskogo kapitala: chto govoryat rossijskie dannye [Non-cognitive Components of Human Capital: Evidence from Russian Data]. *Voprosy Ekonomiki*, (11): 5–31.
- Hoogeveen J. (2005). Measuring Welfare for Small but Vulnerable Groups: Poverty and Disability in Uganda. *Journal of African Economies*, 14 (4): 603–631.
- Jones M., Latreille P., Sloane P. (2006) Disability, Gender, and the British Labour Market. *Oxford Economic Papers*, 58 (3): 407–449.
- Joshi G. S., Bouck E. C. (2015) Examining Postsecondary Education Predictors and Participation for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (1): 3–13.
- Khavenson T., Chirkina T. (2019) Obrazovatel'nyj vybor uchashhihsja posle 9-go i 11-go klassov: sravnenie pervichnyh i vtorichnyh jeffektov social'no-jekonomicheskogo polozenija sem'i [Student Educational Choice after the 9th and 11th Grades: Comparing the Primary and Secondary Effects of Family Socioeconomic Status]. *Zhurnal issledovani sotsial'noj politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 17 (4): 539–554.
- Kondratenko V. A., Kiryushina M. A., Bogdanov M. B. (2020) Educational aspirations of Russian schoolchildren: factors and dynamics. National Research University Higher School of Economics. Institute of Education. – Moscow: NRU HSE, 32. *Education Facts*, 26 (1).
- Kurbangaleyeva E. Sh., Veretennikov D. N. (2017) Dostupnost' vysshego professional'nogo obrazovaniya invalidam i licam s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja (OVZ) [Accessibility of Higher Education for Students with Disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 22 (1): 169–180.
- Kusakina S. N. (2008) Motivacija postuplenija v vuz u starsheklassnikov i studentov. [Motivation for Applying to University in High School and University Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 13 (1): 58–66.
- Lauren D., Gabrielle G., Lia M. (2021) I Just Have to Try Harder: Examining the Mindsets of Students with LD. *Canadian Journal of School Psychology*, 36 (3): 244–254.
- Loprest P., Aron L. (2012) Disability and the Education System. *The Future of Children*, 22 (1): 97–122.
- Mitra S., Posarac A., Vick B. (2012) Disability and Poverty: A Multidimensional Study. *World Development*, (41): 1–18.
- Mizunoya S., Mitra S., Yamasaki I. (2018) Disability and School Attendance in 15 Low- and Middle-income Countries. *World Development*, (104): 388–403.
- Mullin C., Gould R., Parker Harris S. (2021) *ADA Research Brief: Digital Access for Students in Higher Education and the ADA*. Chicago, IL: ADA National Network Knowledge Translation Center.
- Palmer M., Nguyen T., Quach Q., Dang D., Hoang H., Berry H. (2010) Disability Measures as an Indicator of Poverty: A Case Study from Vietnam. *Journal of International Development*, (24): 53–68.
- Pintrich P., Schunk D. (1996) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rischewski D., Kuper H., Atijosan O., Simms V., Jofret-Bonet M., Foster A., Lavy C. (2008) Poverty and Musculoskeletal Impairment in Rwanda. *Transactions of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene*, 102 (6): 608–617.

Robustova E. V., Baglyuk S. B. (2017) Lichnostnye i motivacionnye osobennosti obucheniya studentov s invalidnost'ju i ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja pri integrirovannom obuchenii s uslovno zdorovymi uchashhimisja. [Personal and Motivational Features of Teaching Students with Disabilities with Integrated Training with Conditionally Healthy Students]. *Vyshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today], (4): 57–63.

Rozhkova K., Roshchin S. (2021) Vlijanie nekognitivnykh harakteristik na vybor traektorij v vysshem obrazovanii: vzgljad jekonomistov. [The Impact of Non-Cognitive Characteristics on the Higher Education Choice-Making: An Economist Perspective]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], (3): 138–167.

Stanisława B., Żyta Agnieszka Ż. (2017) Acceptance of Disability, Self-Efficacy and Hope for Success in Students with Physical Disability. *3rd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All*, September 12–14, 2017, Polytechnic Institute of Porto: 729–738.

Teresa E., Jennifer B., Gail M., Carlos F. M. (1999) Self-Efficacy Beliefs and Perceived Declines in Functional Ability: MacArthur Studies of Successful Aging. *Journal of Gerontology: Psychological sciences*, 54 (4): 214–222.

Trani J.-F., Loeb M. (2012) Poverty and Disability: A Vicious Circle? Evidence from Afghanistan and Zambia. *Brown School Faculty Publications*, 33.

Yarskaya-Smirnova V., Zaitsev D. (2019). Gabitus invalidnosti v pole vysshego obrazovaniya. [The Habitus of Disability in the Field of Higher Education]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 17 (4): 585–600.

Yasin M. I. (2019) Gluhie i slaboslyshashchie studenty v sisteme inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya: vozmozhnosti i bar'ery [The Deaf and the Hard of Hearing in the System of Inclusive Education: Opportunities and Barriers]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 17(4): 601–614.