**Социальный капитал как элемент инклюзивного образования в постсоветских странах: специфика социального капитала учеников с особыми образовательными потребностями[[1]](#footnote-1)**

***Д.В. Сальникова, Ю.Р. Шевцов***

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*

**Аннотация**

*В последние десятилетия особую популярность приобретает изучение социального капитала как важной составляющей включения представителей малочисленных социальных групп в общественную жизнь. В рамках данного исследования социальный капитал был рассмотрен как важный ресурс социальной инклюзии школьников с особыми образовательными потребностями (далее ООП).*

*На основании данных количественного онлайн-опроса родителей учеников школ Армении, Казахстана, России, Таджикистана, Узбекистана и Украины был проведен сравнительный анализ социального капитала типично развивающихся учеников школ и школьников с ООП, а также их родителей, позволяющий сделать вывод о существенных различиях между этими группами по уровню включенности как детей, так и их родителей в межличностные отношения. В то же время наличие или отсутствие ООП не оказывает влияние на доступ к социальным сетям.*

*Также была протестирована гипотеза о различиях в степени неоднородности социальных сетей в зависимости от инклюзивности школы. Результаты демонстрируют значимый совместный эффект инклюзивности школы и наличия ребенка с инвалидностью и / или ООП: реализация принципа инклюзии в школе увеличивает частоту общения родителей ребенка с ООП с родителями других детей с ООП, что демонстрирует большую выраженность закрытого социального капитала [bonding social capital]. Тем не менее, подобного эффекта на гетерогенность социальных сетей среди родителей типично развивающихся детей обнаружено не было.*

**Введение**

В научных работах первой половины 1990-х гг., следующих логике функционального подхода в социологии, преимущественно способности и конкурентные преимущества индивида рассматривались как инструмент достижения принятия его обществом [см., к примеру, Sewell, Hauser, 1980; Werner, 1996]. Однако, в последние десятилетия особую популярность приобретает изучение социального капитала как важной составляющей включения представителей малочисленных социальных групп в общественную жизнь [Stanton-Salazar, 1997]. В частности, авторы исследований социальной инклюзии в сфере образования [Almquist, 2011; Bates, Davis, 2010; Comer, 2015; Riddell et al., 1999] часто обращаются к показателям социального капитала. В данной статье, изучая степень включенности детей – школьников с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) – и их родителей в общественную жизнь, мы также фокусируемся на социальном капитале как важном ресурсе социальной инклюзии.

Надо отметить, что отдача от социального капитала особенно значима для людей с ООП. Результаты предшествующих исследований социальной инклюзии детей с инвалидностью и ООП в образовании свидетельствуют о том, что выстраивание и укрепление социальных связей оказывает положительный эффект на успеваемость, психоэмоциональное состояние и, в целом, качество жизни детей с ООП [Allan et al., 2009; Sun, 1999]. При этом имеют значение не только социальные связи с другими учениками, но и взаимоотношения, выстраиваемые внутри семьи [Chenoweth, Stehlik, 2004]. Некоторые авторы отмечают, что более активное участие во внеклассных мероприятиях способствует большей включенности в социальные сети [Martinez et al., 2016]: более активное участие во внеклассных мероприятиях способствует установлению новых дружественных связей и укреплению уже установившихся. Также есть свидетельство в пользу значимой взаимосвязи с уровнем эмоциональной безопасности, однако в данном случае важна сфера, в которой осуществляется внеклассная активность: к примеру, ученики, принимающие более активное участие в спортивных мероприятиях, чувствуют себя в большей безопасности и защищенными от оскорблений и издевательств со стороны других учеников, чувствуют себя в большей степени социально включенными.

Среди эмпирических исследований, тестирующих факторы и изучающих составляющие социальной инклюзии, работ, выполненных на материале постсоветских стран, в настоящее время достаточно мало. Посредством данной статьи мы надеемся внести вклад в изучение элементов социальной инклюзии в школах стран постсоветского пространства. Внедрение инклюзивных практик в странах – бывших советских республиках – осуществляется при помощи разных стратегий, с разной скоростью и сопровождается разными результатами. Однако, исследователи [Медушевский, Гордеева, 2015] отмечают, что несмотря на разные траектории, постсоциалистические страны продолжают сталкиваться во многом с одинаковыми проблемами и ограничениями в реализации инклюзивных практик, что обусловлено схожестью подходов к регулированию социальных отношений, укоренившихся в этих странах до распада Советского Союза. Общества постсоветских стран высоко гетерогенны, что затрудняет накопление ресурса социального капитала. Другим сдерживающим фактором являются укоренившиеся в обществе постсоветских стран негативные стереотипы относительно представителей социальных групп, отличающихся от большинства. Так, к примеру, инвалидность рассматривалась в СССР Сталинского периода как отклонение от нормы, патология, был сформирован такой дискурс, в рамках которого инвалиды были представлены как иждивенцы и бесполезные люди по причине того, что не могли работать наравне с остальными [Bernstein, 2014; Fieseler, 2014]. Восприятие инвалидов как «других» отражает желание общества дистанцироваться от них [Nosenko-Stein, 2017]. Часть населения стран – бывших советских республик – имеют подобное восприятие и в настоящее время. То есть, сотрудники организации не всегда готовы к принятию в качестве новых работников представителей маргинализированных социальных групп. В законодательстве ряда постсоветских стран также сохраняется трактовка инвалидности, акцентирующая внимание на наличие ограничений жизнедеятельности и необходимости социальной защиты, компенсации посредством материальной помощи. Тем самым поддерживаются медицинская и патерналистская модели реакции общества на инвалидов [Дивеева, Фирсов, 2019]. При этом задаче обеспечить включенность представителям маргинализированных социальных групп в общественную жизнь уделяется недостаточно внимания. Развитие социальной инклюзии представляется в законодательстве, регулирующем права уязвимых социальных групп, преимущественно как сопутствующее, но не ключевое направление деятельности [Медушевский, Гордеева, 2015].

Целью данной статьи является оценить на материале постсоветских стран различия в ресурсах социального капитала между типично развивающимися учениками школ и школьниками с ООП, а также между их родителями. Анализ реализуется на данных следующих стран: Армении, Казахстана, России, Таджикистана, Узбекистана и Украины. Источником данных является международный опрос, проведенный в 2020 – 2021 гг. в рамках проекта «Факторы школьной инклюзии детей с инвалидностью в постсоветских странах: роль социального капитала», реализуемого научно-учебной группой «Инклюзивное общество: сравнительный анализ структурных условий и мнений инсайдеров в России и странах ближнего зарубежья»[[2]](#footnote-2).

Статья имеет следующую структуру. Она состоит из трех основных разделов и заключения. В первом разделе мы обоснуем наш выбор подхода к концептуализации социального капитала, релевантного в контексте данного исследования, обозначим типы социального капитала, выделяемые в литературе и, на наш взгляд, важные для сравнения между типично развивающимися учениками и учениками с ООП, а также сформулируем гипотезы. Второй раздел представляет описание используемых для эмпирической части показателей. В третьей части статьи мы пошагово описываем логику проведенного анализа и приводим результаты работы с эмпирическим материалом. В заключении мы резюмируем и обсуждаем полученные результаты, приводим ограничения работы.

**Социальный капитал: определение и типы**

В этой статье для определения социального капитала мы обращаемся к сетевой теории Н. Лина. В соответствии с подходом данного исследователя, социальные сети составляют «ядро» социального капитала. Согласно определению Н. Лина, социальный капитал – «ресурсы, встроенные в социальные сети, которые потенциально доступны и/или мобилизуются посредством обращения к связям, образованным внутри социальных сетей» [Lin, 2001]. Доступ к ресурсам получается участниками социальных сетей посредством их инвестиций в социальные отношения. Далее в эмпирической части статьи мы, конструируя индексы социального капитала, вернемся в этой идее разделения наличия доступа к ресурсам и возможности использовать данные ресурсы [см. в разделе «Результаты»: разделение индексов 1 и 2, 3 и 4: включенности в межличностные взаимодействия и наличия доступа к социальным сетям, не гарантирующего, тем не менее, возможность обратиться к ресурсам данной сети].

Социальные сети выполняют несколько функций: предоставляют новые ресурсы и вместе с этим позволяют сохранить уже ранее приобретенные ресурсы. Так, Н. Лин в своих работах выделяет инструментальный и экспрессивный типы отдачи от ресурсов социального капитала. Первый тип отдачи – получение новых, преимущественно социально-экономических ресурсов. К примеру, если индивид посредством обращения к социальным сетям приобретает работу, статус, получает финансовую помощь, это можно отнести к инструментальному типу отдачи. Ряд авторов [см., к примеру, Varekamp et al., 2015; Lancee, 2016] на эмпирическом материале находят подтверждение значимости инструментальной функции ресурсов социального капитала. Второй тип отдачи – экспрессивный – проявляется в получении или сохранении эмоционального ресурса (в частности, психического здоровья, удовлетворенности жизнью). Результаты о значимой связи социального капитала и эмоциональной составляющей получены в ряде эмпирических работ [см., к примеру, Debono et al., 2020; Kim, Kim, 2013; Song, 2011]. При изучении динамики во времени был обнаружен значимый устойчивый положительный эффект такого показателя социального капитала как обобщенное доверие на психоэмоциональное состояние [Giordano, Lindstrom, 2011]. Также в литературе есть свидетельства о том, что экспрессивный тип отдачи может быть обусловлен совместным эффектом структурного социального капитала и экономического ресурса: показано, что доход семьи делает положительную связь участия в общественной жизни и удовлетворенности жизнью более выраженной [Yuan, 2016].

Н. Лин отмечает, что при понимании социального капитала как встроенных в социальные сети ресурсов важными характеристиками становятся количество и качество этих ресурсов [Lin, 2000]. В соответствии с этим, а также в контексте изучения социальной инклюзии, нам кажется релевантным учесть как структурный, так и реляционный типы социального капитала. Можно сказать, что структурное измерение является количественной характеристикой ресурсов социального капитала, так как представляет схему социальных связей, при этом без дифференциации по степени их силы. Реляционное измерение социального капитала, напротив, принимает во внимание качество социальных взаимодействий [Nahapiet, Ghoshal, 1998]. То есть, в отличие от структурного социального капитала, реляционное измерение учитывает продолжительность социальных отношений, степень их эмоциональной интенсивности, наличие взаимного доверия, а также взаимных непогашенных обязательств между участниками социальной сети и возможности участников при необходимости мобилизовать ресурсы социального капитала.

Многочисленные работы согласуются в выводе о том, что люди с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) обладают в среднем меньшими ресурсами социального капитала: а именно, имеют меньше друзей и знакомых [см., к примеру, Chappell, 1994; Taub et al., 2009], и как следствие, меньше источников поддержки – то есть, количества человек, к которым можно обратиться за помощью в трудной ситуации [Llewellyn et al., 2011]. Нередко люди с ОВЗ определяют членов своей семьи и социальных работников своими друзьями, так как считают, что «друг – это тот, кто помогает и заботится» [Callus, 2017].

В этой статье мы протестируем следующие гипотезы:

***H1. Типично развивающиеся дети обладают в среднем более высоким уровнем структурного социального капитала.***

***H2. Типично развивающиеся дети обладают в среднем более высоким уровнем реляционного социального капитала.***

Социальные сети, основанные на межличностных неформальных отношениях, в обществах постсоветских стран характеризуются как закрытые (или также известные в литературе как эксклюзивные социальные сети) [Aberg, 2002; Hayoz and Sergeyev, 2003; Waldinger, 1995]. Доступ к таким социальным сетям ограничен и определяется чаще всего родством, дружественными отношениями или знакомством. То есть, значительную роль играют неформальные межличностные взаимодействия. Отношения внутри социальной сети скрепляются высоким уровнем доверия между ее членами (здесь уже значение приобретает реляционное измерение социального капитала). Специфическое доверие [particularized trust], основанное на крепких связях внутри социальной группы и сопровождающееся дискриминацией индивидов, не являющихся членами группы, может разрушать обобщенное доверие, а, следовательно, препятствует развитию инклюзии в обществе. В этом контексте особенно важным становится разделение на так называемые «закрытый» [bonding] и «открытый» [bridging] социальный капитал[[3]](#footnote-3). Первый тип представляет собой относительно однородные социальные связи (то есть, подразумеваются связи с индивидами со схожими характеристиками и бэкграундом). Второй тип – совокупность слабых связей с более широким и более гетерогенным кругом индивидов. Результаты предыдущих исследований [Murray et al., 2020] свидетельствуют о том, что более высокий уровень закрытого социального капитала, характеризующийся ограниченным доступом внешних участников к сформировавшимся социальным сетям, наблюдается в условиях большого разрыва между разными группами. В то время как открытый социальный капитал, напротив, характерен для инклюзивной среды, смягчающей социальные различия. Согласно авторам [Chenoweth, Stehlik, 2004], семьи, в которых есть дети с инвалидностью, менее склонны выстраивать слабые связи, у них оказывается более выраженным закрытый тип социального капитала. Также на основе экспериментального дизайна [Liu et al., 2018] показано, что люди с инвалидностью более охотно взаимодействуют именно в людьми с инвалидностью, а также проявляют больше кооперации в совместной деятельности в случае, если в данной деятельности принимают участие также люди с инвалидностью, что свидетельствует о более высоком уровне закрытого социального капитала для людей с ООП и / или инвалидностью. Однако в условиях инклюзивной образовательной среды такие различия в типах социального капитала становятся менее выраженными.

На основе этого мы формулируем для последующего тестирования следующие гипотезы:

***H3. В инклюзивных школах в среднем при прочих равных наблюдается более высокий уровень «открытого» социального капитала по сравнению с не-инклюзивными школами.***

***H4. Для не-инклюзивных школ более характерен «закрытый» тип социального капитала.***

**Описание данных**

В данном разделе статьи представлено описание используемых для проверки сформулированных гипотез показателей. Ключевым концептом, рассматриваемом в данном исследовании, является социальный капитал. Для его измерения и возможности учесть многомерность этого концепта мы обращаемся к ряду индикаторов, отражающих разные типы социального капитала. Первая группа показателей отражает социальный капитал школьников. Эта группа включает следующие переменные:

1. Относительное число друзей. Количество друзей оценивается по сравнению с соответствующим числом у ровесников ребенка. Шкала измерения является порядковой и состоит из трех категорий: меньше друзей, столько же друзей, больше друзей.
2. Абсолютное число близких друзей у ребенка. Если первый показатель может быть использован для определения наличия межличностных отношений у школьника, то данный индикатор дополняет измерение, учитывая качество межличностных связей, так как в вопросе акцентируется внимание именно на близких друзьях.
3. Оценка способности школьника заводить друзей. Родителям предлагается оценить, насколько легко их ребенку заводить друзей. Шкала также является порядковой: предлагаемые категории упорядочены по степени сложности заводить друзей, от первой категории, соответствующей ответу «очень трудно» до пятой – «абсолютно легко».
4. Оценка способности школьника сохранить дружбу, если таковая уже установилась. Родители отмечают, насколько свойственны для их ребенка проблемы с сохранением дружественных отношений. Показатель имеет порядковую шкалу и включает пять категорий: от 1 – «точно не возникают такие проблемы» до 5, соответствующей ответу «точно возникают такие проблемы». Для удобства последующей интерпретации результатов анализа шкала перевернута так, чтобы более высокая категория соответствовала более высокому уровню социального капитала.
5. Показатель, состоит ли ребенок в кружке / секции / школьной команде, представлен как дамми-переменная, принимающая значение 1, если родитель подтвердил членство ребенка в такого рода группах (при этом учитываются группы как в школе, в которой непосредственно обучается ребенок, так и группы вне школы), 0 – в противном случае.
6. Частота, с которой школьник принимает участие во внеклассных мероприятиях. Частота оценивается в сравнении с подобным показателем у ровесников ребенка. Шкала измерения является порядковая, категории отражают относительную частоту: от 1 – «принимает участие намного реже, чем другие дети того же возраста» до 5 – «принимает участие намного чаще».

Вторая группа показателей позволяет учесть социальный капитал родителей школьников:

1. Количество людей в окружении респондента, на поддержку которых его / ее семья может рассчитывать в трудной ситуации, выступает индикатором числа потенциальных источников поддержки. Так, Н. Лин, на концепцию которого мы ориентируемся в определении социального капитала в рамках данной работы, подчеркивал важность потенциально доступных ресурсов, встроенных в социальные сети. Отметим, что для школьников, в свою очередь, фиксируются значения показателя количества близких друзей, которые представляют такой потенциальный источник поддержки, что особенно актуально для школьников с ООП.
2. Частота общения респондента с родителями других детей в школе его / ее ребенка. В анкете родителям было предложено оценить частоту общения по 5-балльной шкале, в которой 1 означает частое – ежедневное или почти ежедневное – общение, а 5 – отсутствие подобного общения (ответ «ни разу не общался»). Шкала была перевернута для более интуитивной интерпретации, чтобы с переходом к более высокой категории частота общения возрастала. В рамках статьи в соответствии с поставленными гипотезами нас интересует общение с двумя группами родителями, а именно с родителями типично развивающихся детей и родителями детей и инвалидностью. Такое разделение было изначально заложено в анкету.
3. Показатель активного участия в общественной деятельности является дамми-переменной, которая принимает значение 1, если респондент отметил, что состоит в какой-либо общественной организации / объединении и является активным ее членом либо активно ведет другую общественную деятельность, 0 – охватывает остальные ответы (факт членства в общественной организации / объединении без активного участия, если респондент состоял в подобной организации или объединении в прошлом, если респондент никогда не был и не является членом подобной организации). Мы посчитали возможным подобное объединение группы ответов в единую категорию «0», так как сам факт членства в общественной организации в условиях отсутствия вовлеченности в ее деятельность не позволяет в полной мере говорить о сформированной идентичности как участника данного объединения, а следовательно, не может гарантировать наличие потенциальной поддержки и возможность обращения к социальным ресурсам данной общественной организации.

Одна их наших гипотез в этой статье предполагает различия в социальном капитале в зависимости от того, является ли среда обучения инклюзивной. В качестве показателя соблюдения принципа инклюзии в школе используется степень согласия родителя ученика с утверждением, что в школе его / ее ребенка действительно реализуется инклюзивное образование. Для измерения использована стандартная 5-балльная шкала Лайкерта, ответы закодированы таким образом, что наибольшая категория соответствует полному согласию с утверждением.

При моделировании взаимосвязи социального капитала и инклюзивности школы проконтролирован также ряд характеристик респондентов (родителей учеников): пол (дамми переменная: 1 – мужчина, 0 – женщина), возраст (количество полных лет), уровень образования (дамми-переменная: 1 – наличие у респондента высшего образования, 0 – в противном случае), тип поселения, в котором проживает респондент (переменная является номинальной и впоследствии в целях анализа перекодирована в набор дамми-переменных, соответствующих тому или иному исходному «наименованию»: значение 1 – город миллионник, 2 – крупный город, впоследствии использован как базовая категория, относительно которой сравнивались другие типы поселения, 3 – средний или малый город населением до 100 тыс. чел., 4 – деревня или село), материальное положение (шкала включает 6 категорий: от 1 – самой низкой оценке материального положения, определяемой критерием нехватки денег даже на еду, до 6 – респондент и его / ее семья могут позволить себе все, в том числе покупку квартиры или дачи). Надо отметить, что впоследствии все описательные статистики и результаты анализа будут приведены на основе усеченной переменной «возраст». Так как в исходных данных встречались неправдоподобные для родителей школьников значения, мы использовали 1%-усечение хвостов распределения переменной.

**Описание выборки**

В рамках данной статьи были использованы данные количественного опроса, проведенного в рамках исследования «Отношение к инклюзивному образованию в России и странах постсоциализма». Анкетирование проводилось в инклюзивных школах Армении, Казахстана, России, Таджикистана, Украины, Узбекистана, Грузии, Кыргызстана и Беларуси. Однако, так как написание данной статьи началось до окончания обработки данных, последние три страны не были включены в анализ. Тем не менее, в работе представлены все географические районы постсоветского пространства за исключением прибалтийских стран.

Несмотря на то, что в данной статье проводится общий анализ по постсоветскому пространству, страны находятся на разных этапах принятия инклюзии. Государства Центральной Азии (Таджикистан, Казахстан, Узбекистан и др.) находятся в отстающем положении: Узбекистан ратифицировал только в этом году[[4]](#footnote-4), а Таджикистан только готовится к ратификации Конвенции о правах инвалидов[[5]](#footnote-5). Закавказкие республики (Азербайджан, Грузия, Армения) скорее можно охарактеризовать как лидеров постсоветского пространства, по крайней мере, в плане ратификации Конвенции[[6]](#footnote-6). Однако, так как в рамках данной статьи в первую очередь измеряется социальный капитал детей и их родителей, то разница между уровнем инклюзивности образования в постсоветских странах отходит в данной работе на второй план.

**Таблица 1 Распределение заполненных родителями анкет по оценке инклюзивного образования в странах постсоветского пространства**

|  |  |
| --- | --- |
| **Страна** | **Число респондентов** |
| Армения | 250 |
| Казахстан | 435 |
| Россия | 9701 |
| Таджикистан | 199 |
| Украина | 558 |
| Узбекистан | 180 |
| **Итого** | 11736 |

Важной для данной работы является и распределение по наличию у детей респондентов инвалидности или ООП. Общее число ответов по анализируемым странам отличается от числа заполненных анкет в связи с тем, что не все из родителей ответили на вопрос о наличии у их детей ООП. Помимо этого, обе категории представлены не в равной степени, поэтому далее для сравнения по разным индикаторам социального капитала используются относительные величины. На вопрос о наличии у ребенка инвалидности и/или ООП ответило 6004 родителей детей без ООП и 1490 - с ООП.

**Таблица 2 Распределение заполненных родителей анкет по факту наличия у ребенка особых образовательных потребностей или/и инвалидности**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Страна** | **Число респондентов с детьми без ООП** | **Число респондентов с детьми с ООП** |
| Армения | 104 | 66 |
| Казахстан | 126 | 60 |
| Россия | 5505 | 1222 |
| Таджикистан | 80 | 52 |
| Украина | 114 | 38 |
| Узбекистан | 75 | 52 |
| **Итого:** | 6004 | 1490 |

**Результаты**

На первом этапе для проведения сравнения мы обратились к исходным показателям социального капитала. Результаты в таблице 1 свидетельствуют о статистически значимых различиях между детьми с инвалидностью и/или ООП и без (-0,15\*\*\*, здесь и далее используется коэффициент Tay-b Кендалла): в среднем у детей с ООП меньше друзей, чем у детей не имеющих особых образовательных потребностей (56,4 % родителей детей с ООП или с инвалидностью отметили, что у их ребенка (детей) меньше друзей, чем у их сверстников).

**Таблица 3. Относительное количество друзей**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | **Всего** |
| **Нет, у моего ребенка (детей) нет инвалидности** | **Да, у меня есть ребенок (несколько детей) с ООП или с инвалидностью** |
| Вы бы сказали, что у Вашего ребенка больше/меньше/столько же друзей, сколько у других его (ее) ровесников? | Больше друзей | 13,5% | 7,0% | 12,2% |
| Столько же друзей | 64,1% | 36,6% | 58,7% |
| Меньше друзей | 22,5% | 56,4% | 29,1% |
| **Всего** | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Схожие различия проявляются (см. таблицу 2) и при ответе на вопрос о сложности заведения друзей (-0,24\*\*\*). Среди родителей нормотипичных детей о легкости этого процесса для своего ребенка говорят больше половины родителей (55,5 %), у родителей же детей с ООП эти варианты ответа выбирались не столь часто – 29,5 %.

**Таблица 4. Способность школьника заводить друзей**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | **Нет, у моего ребенка (детей) нет инвалидности** | **Да, у меня есть ребенок (несколько детей) с ООП или с инвалидностью** | **Всего** |
| Как Вам кажется, насколько легко или трудно Вашему ребенку заводить друзей? | Очень трудно | 2,0% | 19,3% | 5,2% |
| Скорее трудно | 10,8% | 24,0% | 13,2% |
| И не трудно, и не легко | 31,7% | 27,1% | 30,9% |
| Скорее легко | 37,5% | 19,6% | 34,2% |
| Абсолютно легко | 18,0% | 9,9% | 16,5% |
| **Всего** | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Если же мы говорим о членстве в кружках, секциях, школьных командах, то тут стоит отметить, что дети обеих категории в равной степени состоят в подобных объединениях в рамках школы (22,2 % среди детей с инвалидностью/ООП и 23,5 % среди второй категории). Однако за счет внешкольных объединений между этими двумя категориями все же существуют различия: дети с ООП чаще не состоят вообще ни в каких кружках, секциях (41,6 % против 26,2 %) и реже состоят во внешкольных (36,2 % против 50,3 %). Результаты представлены в таблице 3.

**Таблица 5 - Членство ребенка в кружке / секции / школьной команде**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | **Нет, у моего ребенка (детей) нет инвалидности** | **Да, у меня есть ребенок (несколько детей) с ООП или с инвалидностью** | **Всего** |
| Состоит ли Ваш ребенок в каком-либо кружке, секции, в школьной команде? | Состоит в рамках школы | 23,5% | 22,2% | 23,3% |
| Состоит вне школы | 50,3% | 36,2% | 47,6% |
| Не состоит | 26,2% | 41,6% | 29,1% |
| **Всего** | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Можно отметить некоторую связь включения в подобную внеклассную активность с относительным количеством друзей (0.133\*\*\* - коэффициент V Крамера): так, если ребенок нигде не состоит, то у вероятно у него меньше друзей, чем у ровесников, если же друзей столько же, то скорее всего он числится в каком-либо школьном или внешкольном кружке, секции.

**Таблица 6 – Связь членства в кружке / секции / школьной команде с относительным числом друзей. Перекрестная таблица**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | | **Состоит ли Ваш ребенок в каком-либо кружке, секции, в школьной команде?** | | | **Всего** |
| **Состоит в рамках школы** | **Состоит вне школы** | **Не состоит** |
| Вы бы сказали, что у Вашего ребенка больше/меньше/столько же друзей, сколько у других его (ее) ровесников? | Больше друзей | % в Состоит ли Ваш ребенок в каком-либо кружке, секции, в школьной команде? | 11,2% | 12,7% | 11,2% | 11,9% |
| Стандартизованный остаток | -,7 | 1,1 | -,8 |  |
| Столько же друзей | % в Состоит ли Ваш ребенок в каком-либо кружке, секции, в школьной команде? | 65,7% | 63,0% | 46,2% | 58,9% |
| Стандартизованный остаток | 3,1 | 2,7 | -6,3 |  |
| Меньше друзей | % в Состоит ли Ваш ребенок в каком-либо кружке, секции, в школьной команде? | 23,1% | 24,4% | 42,6% | 29,2% |
| Стандартизованный остаток | -3,9 | -4,5 | 9,4 |  |
| **Всего** | | % в Состоит ли Ваш ребенок в каком-либо кружке, секции, в школьной команде? | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

В отношении внеклассных мероприятий и наличия ООП наблюдается схожая ситуация (-0.19\*\*\*, здесь и далее используется коэффициент Tay-b Кендалла): дети с ООП реже участвуют во внеклассных мероприятиях, нежели нормотипические. Тем не менее модой и медианной ряда для обеих групп является категория «Практически одинаково», а среди детей с ООП встречаются и те, кто участвуют в подобных мероприятиях чаще своих сверстников.

Если мы же посмотрим на социальный капитал у родителей, то там наблюдается обратная ситуация. Один из вопросов, посвященный структурному социальному капиталу родителей, касался участия в общественных организаций и здесь мы видим значимую связь между отсутствием/наличием ребенка (детей) с ООП (-0,66\*\*\*): среди родителей детей с ООП больший процент состоящих в общественных объединениях, либо ведущих другую общественную деятельность. Но доля таких родителей все равно мала (9,8 % активных членов и 7,0 % состоящих, но не принимающих активного участия).

**Таблица 7 – Членство в общественных организациях, объединениях и/или ведение общественной деятельности среди родителей**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | **Нет, у моего ребенка (детей) нет инвалидности** | **Да, у меня есть ребенок (несколько детей) с ООП или с инвалидностью** | **Всего** |
| Состоите ли Вы в каких-либо общественных организациях, объединениях, либо ведете другую общественную деятельность? | Состою и являюсь активным членом | 5,2% | 9,8% | 6,0% |
| Состою, но не принимаю активного участия | 2,4% | 7,0% | 3,2% |
| Состоял(-а) ранее, но сейчас не состою | 22,5% | 19,3% | 21,9% |
| Не состою и никогда не состоял(-а) | 70,0% | 63,9% | 68,9% |
| Всего | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Выводы, полученные на основе сравнения показателей реляционного социального капитала, схожие. Мы можем наблюдать корреляцию между количеством близких друзей и отсутствием ООП (-0.146\*\*\*). Анализируя стандартизованные остатки, можно отметить, что для детей с ООП или с инвалидность более характерно не иметь близких друзей, также значительные отличия от нормотипичных детей наблюдаются, если говорить о наличии от трех до шести близких друзей.

**Таблица 8 – Количество близких друзей**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | **Нет, у моего ребенка (детей) нет инвалидности** | **Да, у меня есть ребенок (несколько детей) с ООП или с инвалидностью** | **Всего** |
| Сколько близких друзей, на Ваш взгляд, есть у Вашего ребенка сейчас? | Нисколько | 4,5% | 19,7% | 7,3% |
| 1 | 13,8% | 17,2% | 14,4% |
| 2 | 26,8% | 25,2% | 26,5% |
| 3 | 28,0% | 19,0% | 26,3% |
| 4-6 | 19,2% | 12,8% | 18,0% |
| 7-9 | 2,6% | 2,5% | 2,6% |
| 10 или больше | 5,0% | 3,5% | 4,8% |
| **Всего** | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Сложности же у детей с ООП возникают не только с заведением дружбы, но и с ее сохранением (0,153\*\*\*). Так родители таких детей гораздо чаще говорили о возникновении подобных проблем и значительно реже выбирали вариант, что «скорее не возникают».

**Таблица 9 – Наличие проблем с сохранением дружбы**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | **Нет, у моего ребенка (детей) нет инвалидности** | **Да, у меня есть ребенок (несколько детей) с ООП или с инвалидностью** | **Всего** |
| Как Вы думаете, возникают ли у Вашего ребенка проблемы с сохранением дружбы, если таковая установилась? | Точно не возникают | 17,3% | 12,9% | 16,5% |
| Скорее не возникают | 46,1% | 31,6% | 43,6% |
| И да, и нет | 25,5% | 26,4% | 25,6% |
| Скорее возникают | 9,2% | 17,2% | 10,6% |
| Точно возникают | 1,9% | 11,9% | 3,7% |
| **Всего** | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Для того, чтобы сделать результаты менее фрагментированными и получить более комплексное представление о различиях (то есть, оценить различия не только на уровне отдельных показателей социального капитала, но и сравнить группы школьников и их родителей по типам социального капитала), мы построили индексы посредством метода главных компонент (МГК). Исходные показатели были сгруппированы на основе предшествующих теоретических работ (ключевые идеи этих теоретических работ, необходимые нам для анализа, приведены в первом разделе статьи), представляющих социальный капитал как многомерный концепт. Первая группа индикаторов – показатели относительного числа друзей, способности заводить друзей, занятия ребенка в кружке / секции / школьной команде, и частоты, с которой школьник принимает участие во внеклассных мероприятиях – отражает степень включенности ребенка в социальные сети и представляет количественные характеристики межличностных отношений (в отличие от качества межличностных отношений). Можно условно обозначить это измерение как структурный социальный капитал школьников на микро-уровне, то есть, на уровне межличностных взаимодействий. На основе результатов МГК, примененного к этой группе, мы считаем целесообразным выделить две компоненты, объясняющие в совокупности 70% информации, содержащейся в исходных показателях. В первый такой индекс – далее будем называть его «включенность в межличностные отношения» – все исходные переменные входят с положительными весами. Таким образом, чем выше значения индекса, тем в большее количество социальных сетей вовлечен ученик. Во второй главной компоненте наиболее выражен вклад у переменной, фиксирующей, состоит ли ребенок в кружке / секции / школьной команде. Переменные относительного количества друзей и способности у ребенка устанавливать дружбу входят с наименьшими весами во второй индекс, веса имеют отрицательный знак. Можно сказать, что второй индекс отражает наличие доступа у ребенка к социальным сетям благодаря участию в секциях / кружках, а также участию во внеклассных мероприятиях. Тем не менее, такое участие пассивное: дети могут испытывать сложности, пытаясь завести друзей, и иметь мало контактов.

Подобное разделение обозначилось и при построении индексов структурного социального капитала на микро-уровне для родителей. Ко второй группе отнесены показатели частоты общения с родителями других детей в школе ребенка респондента, как типично развивающихся детей, так и детей с ООП, активности участия респондента в общественной деятельности, а также числа людей, к которым можно обратиться в трудной ситуации. На основе этих четырех показателей с помощью МГК было построено 2 индекса. В один из них (третий индекс, построенный нами) все переменные входят с положительными весами, при этом больший вклад вносят индикаторы частоты общения. В другой более весомый вклад с положительным знаком вносят активное участие в общественной деятельности и число людей, на помощь которых семья может рассчитывать при возникновении трудностей, в то время как переменные частоты общения с родителями имеют незначительный вклад в четвертый индекс с отрицательным знаком. По аналогии с интерпретацией второго индекса структурного социального капитала для детей – учеников школ, можно обозначить четвертый индекс как показатель наличия доступа у родителей к социальным сетям. В совокупности третий и четвертый индексы объясняют около 65% вариации исходных переменных.

Кроме количественных характеристик социальной включенности, также необходимо принять во внимание качество межличностных отношений. Так, третья группа показателей позволяет оценить уровень реляционного социального капитала, демонстрирующего, насколько устойчивы выстраиваемые социальные взаимодействия. В эту группу входят переменные количества близких друзей, способности ребенка сохранить установленную дружбу. Пятый сконструированный индекс включает эти показатели с положительными весами, то есть, более высокие значения индекса соответствуют более качественным межличностным отношениям.

Для удобства все индексы приведены к единой непрерывной шкале от 0 до 10: с ростом значения индекса увеличивается выраженность того или иного типа социального капитала. Ниже в таблице 8 приведены результаты сравнения разных типов социального капитала между типично развивающимися детьми и детьми с ООП, а также между их родителями.

**Таблица 10. Типы социального капитала: различия между детьми с ООП и без ООП, родителями детей с ООП и родителями детей без ООП**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Индекс социального капитала | Сравниваемые группы | Среднее значение | Разница средних и 95%-ый доверительный интервал для разницы |
| Индекс 1: Включенность ребенка в межличностные отношения | Дети без ООП | 5.598 | 1.756  [1.595; 1.916] |
| Дети с ООП | 3.843 |
| Индекс 2: Наличие доступа у ребенка к социальным сетям | Дети без ООП | 5.032 | -0.313  [-0.427; -0.199] |
| Дети с ООП | 5.346 |
| Индекс 3: Включенность родителя в межличностные отношения | Родители детей без ООП | 3.649 | -1.846  [-2.028; -1.663] |
| Родители детей с ООП | 5.494 |
| Индекс 4: Наличие доступа у родителя к социальным сетям | Родители детей без ООП | 4.949 | 0.097  [-0.056; 0.249] |
| Родители детей с ООП | 4.852 |
| Индекс 5: Реляционный социальный капитал | Дети без ООП | 5.407 | 1.088  [0.933; 1.242] |
| Дети с ООП | 4.319 |

Мы ожидаемо получили более высокий уровень включенности в межличностные отношения среди школьников без ООП. Также данная группа школьников отличается более высоким качеством межличностных отношений (большее количество близких друзей и более выраженная способность сохранить установленную дружбу), о чем свидетельствует более высокое значение индекса реляционного социального капитала. Результаты сравнения значений второго индекса «наличие доступа у ребенка к социальным сетям» свидетельствуют о том, что для детей с ООП более характерна ситуация, когда внеклассная активность и участие в дополнительных секциях / кружках не сопровождается завязыванием дружеских отношений. То есть, у детей с ООП есть доступ к социальным сетям, но при этом данная группа школьников испытывает сложности в обращении к ресурсам социальных сетей. Родители детей с ООП обладают более высоким уровнем структурного социального капитала (результаты сравнения по третьему индексу). Доверительный интервал, построенный для сравнения значений четвертого индекса, накрывает 0, следовательно, можно сказать, что на 95%-ом уровне доверия в наличии доступа к социальным сетям между родителями школьников с ООП и родителями школьников без ООП не обнаружено значимых различий.

На следующем шаге исследования мы протестировали гипотезу о большей выраженности «открытого» социального капитала в инклюзивных школах. В то же время мы предполагали, что для не-инклюзивных школ более характерен «закрытый» тип социального капитала. Для проверки гипотез мы оценили набор логистических регрессионных моделей с порядковым откликом. По очереди в качестве зависимой переменной были использованы частота общения с родителями типично развивающихся детей и частота общения с родителями детей с инвалидностью. Такое разделение групп определяет, насколько однородны социальные отношения, выстраиваемые родителями. Иными словами, нас интересует, взаимодействуют ли родители школьников с преимущественно похожими людьми, или, напротив, их социальные сети представляют широкий гетерогенный круг общения. Для родителей детей с ООП свидетельством наличия ресурсов открытого социального капитала будет общение с родителями типично развивающихся детей, а для другой группы родителей детей без ООП – наоборот, общение с родителями детей с инвалидностью будет свидетельствовать об открытом социальном капитале. Для того, чтобы отследить эти различия, одним из ключевых предикторов в регрессионных моделях выступало наличие хотя бы одного ребенка с ООП. Для оценки значимости различий в эффекте реализации инклюзивного обучения в школе на социальный капитал между разными группами родителей, мы добавили в спецификацию моделей переменную взаимодействия дамми-переменной, обозначающей факт наличия ребенка с ООП, и оценки родителем инклюзивности школы (эти переменные представлены ранее в разделе «Описание данных»). Таким образом, спецификация основной регрессионной модели выглядит следующим образом:

, где

– зависимая переменная;

– стартовое значение: значение по латентной шкале зависимой переменной (пороговое для j-ой категории);

- индикатор наличия ребенка с ООП (ключевой предиктор);

- показатель того, реализуется ли в школе действительно инклюзивное образование по оценке родителя (ключевой предиктор);

- переменная взаимодействия (ключевой предиктор: совместный эффект переменных реализации инклюзивного образования в школе и наличия ребенка с ООП);

- набор контрольных переменных (их список дан в разделе «Описание данных»);

- коэффициенты при соответствующих предикторах;

i – номер наблюдения (варьируется по респондентам).

**Таблица 11. Различия в социальном капитале между инклюзивными и не-инклюзивными школами**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Частота общения с родителями детей с инвалидностью (1)** | | **Частота общения с родителями типично развивающихся детей (2)** | |
| *Predictors* | *Отношения шансов* | *Стандартная ошибка* | *Отношения шансов* | *Стандартная ошибка* |
| 1|2 | 2.02  (0.003) | 0.48 | 0.49  (0.002) | 0.11 |
| 2|3 | 3.80  (<0.001) | 0.90 | 0.81  (0.356) | 0.19 |
| 3|4 | 12.78  (<0.001) | 3.08 | 1.96  (0.004) | 0.45 |
| 4|5 | 46.33  (<0.001) | 11.37 | 7.01  (<0.001) | 1.63 |
| Инклюзивность школы | 1.38  (<0.001) | 0.05 | 1.09  (0.005) | 0.03 |
| Наличие ребенка с ООП | 6.79  (<0.001) | 1.19 | 2.27  (<0.001) | 0.38 |
| Пол (мужской = 1) | 0.91  (0.442) | 0.11 | 0.69  (0.002) | 0.08 |
| Возраст | 1.01  (0.009) | 0.00 | 1.00  (0.587) | 0.00 |
| Высшее образование | 1.29  (<0.001) | 0.08 | 1.40  (<0.001) | 0.09 |
| Город-миллионик | 1.43  (<0.001) | 0.14 | 1.12  (0.236) | 0.11 |
| Небольшой город | 1.02  (0.796) | 0.08 | 0.90  (0.127) | 0.06 |
| Деревня / село | 1.16  (0.123) | 0.11 | 1.34  (0.002) | 0.13 |
| Материальное положение | 0.89  (<0.001) | 0.03 | 0.98  (0.493) | 0.03 |
| Инклюзивность школы\*Наличие ребенка с ООП | 0.80  (<0.001) | 0.05 | 0.93  (0.242) | 0.06 |
| Количество наблюдений | 3561 | | 3554 | |
| Nagelkerke | 0.903 | | 0.926 | |

**Пояснения:** для представления результатов в таблице использовано преобразование оценок коэффициентов в отношения шансов. В таблице приведены робастные стандартные ошибки. В скобках – значения p-value. Обозначение i | j – пороговое значение по латентной шкале зависимой переменной между категориями i и j.

В таблице 9 содержатся результаты тестирования инклюзивности образования в школе как фактора закрытого и открытого типов социального капитала. Коэффициенты в моделях представлены в терминах отношения шансов. Так, значения, превышающие единицу, свидетельствуют о положительном характере взаимосвязи, а меньше единицы – соответственно, о том, что с увеличением предиктора уменьшается частота общения с родителями других детей, обучающихся в школе ребенка. Так как модели включают переменную взаимодействия, для удобства интерпретации мы перекодировали значения степени согласия родителя школьника с утверждением, что в школе его / ее ребенка действительно реализуется инклюзивное образование, таким образом, чтобы шкала содержала 0. Теперь переменная степени согласия варьируется от 0 до 4, где 0 – полное несогласие. Результаты демонстрируют значимый совместный эффект инклюзивности школы и наличия ребенка с инвалидностью. На основе знаков коэффициентов можно предложить следующую интерпретацию. Если в школе не реализуется принцип инклюзии, то увеличивается частота общения родителей ребенка с ООП с родителями других детей с ООП. Таким образом, в не-инклюзивных школах среди родителей учеников с ООП более выражен закрытый социальный капитал. При повышении уровня инклюзивности образования в школе склонность родителей детей с ООП к общению с родителями других детей с ООП в среднем ослабляется при прочих равных. При рассмотрении факторов общения с родителями типично развивающихся детей не было выявлено значимого совместного эффекта. Таким образом, инклюзивность образования не влияет на гетерогенность социальных сетей таких родителей.

Также оценки моделей показывают, что возраст имеет слабый положительный эффект на частоту общения с родителями детей с ООП: то есть, чем старше родитель, тем чаще он в среднем при прочих равных общается с родителями детей с ООП. Также дополнительно были оценены модели с включением квадратичного эффекта возраста, тем не менее, он оказался статистически незначимым. Обнаружен устойчивый положительный эффект уровня образования: люди с высшим образованием в среднем обладают большими ресурсами открытого социального капитала, а следовательно, чаще устанавливают и поддерживают межличностные взаимодействия как с родителями типично развивающихся детей, так и с родителями детей с ООП. В городах-миллиониках родители детей с ООП чаще вовлечены в социальные сети. И напротив, в сельской местности наблюдается большая включенность в межличностные взаимодействия родителей типично развивающихся детей. Люди с более высоким материальным положением менее склонны общаться с родителями детей с ООП.

**Обсуждение результатов и заключение**

В этой статье мы рассмотрели социальный капитал как один из ключевых элементов социальной инклюзии в образовании. На опросных данных постсоветских стран – Армении, Казахстана, России, Таджикистана, Узбекистана и Украины – мы протестировали различия в показателях социального капитала между типично-развивающимися учениками школ и учениками с ООП. Кроме того, мы проследили различия в ресурсах социального капитала между родителями двух этих групп школьников.

Для получения более комплексного представления о различиях и систематического сравнения мы выделили пять типов социального капитала. Четыре из них относятся к структурному типу социального капитала. Первый индекс отражает включенность ребенка в межличностные отношения, в то время как второй индекс обозначен как «наличие доступа у ребенка к социальным сетям»: этот индекс позволяет выделить такую группу учеников школ, которые, несмотря на то, что являются участниками кружков / секций и принимают участие во внеклассной активности, то есть, несмотря на то, что формально имеют доступ к социальным сетям, имеют ограниченные межличностные взаимодействия (такой группе учеников соответствуют высокие значения второго индекса). Аналогично мы разделили измерения структурного социального капитала: наличие доступа родителя к социальным сетям и включенность родителя в межличностные отношения. Стоит обратить внимание на то, что индексы включенности в межличностные отношения, построенные как для школьников, так и для родителей, не учитывают дифференциацию социальных взаимодействий по их качеству. В отличие от показателей структурного социального капитала, последний индекс «реляционное измерение» принимает более высокие значения в случае более продолжительных дружественных отношениях и большем количестве близких друзей. Как мы уже отмечали ранее, реципрокность (наличие взаимных обязательств, способность помочь друг другу в трудной ситуации) – наиболее значимый критерий дружбы для людей с ООП и / или инвалидностью.

Далее резюмируем полученные нами в этой статье результаты сравнения показателей социального капитала в школах постсоветских стран. Было показано, что ученики школ с ООП испытывают больше сложностей при попытках завязать дружбу. В связи с этим вполне предсказуемым получился результат, что у детей с ООП в среднем меньше друзей, чем у их типично-развивающихся сверстников. Не только включенность в межличностные взаимодействия, но и качество социальных сетей оказывается ниже для школьников с ООП. А именно, школьники с ООП чаще испытывают трудности в сохранении установленной дружбы и имеют меньше близких друзей, о чем свидетельствуют низкие значения индекса реляционного измерения социального капитала для учеников с ООП. В то же время обнаружено, что по показателю членства в кружках / секциях / школьных командах отсутствуют значимые различия между двумя группами школьников. Исключение составляют внешкольные кружки и секции, в которых в среднем чаще состоят ученики без ООП. С этими выводами согласуется другой результат этого исследования: сравнения индекса «наличие у ребенка доступа к социальным сетям». Значения этого измерения социального капитала в среднем ниже для типично-развививающихся учеников школ. Среди школьников с ООП чаще встречается ситуация участия во внеклассной активности и в деятельности дополнительных кружков / секций, не сопровождающегося заведением дружественных отношений. При наличии формального доступа к социальным сетям межличностные отношения этой группы учеников остаются ограниченными и краткосрочными. Таким образом, вывод, встречающийся в предшествующей литературе [Martinez et al., 2016], о значимой положительной взаимосвязи активного участия во внеклассных мероприятиях и большей включенности в социальные сети, оказывается справедливым только для типично-развивающихся учеников школ. Как отмечают авторы [Knox, Hickson, 2001], тот факт, что человек с инвалидностью состоит в разных сообществах / организациях и больше вовлечен в общественную жизнь не гарантирует и не приводит к тому, что этот человек приобретает больше друзей. К примеру, показано, что ученики с интеллектуальными нарушениями склонны чувствовать себя небезопасно при взаимодействии с типично-развивающимися людьми [Mason et al., 2013]. В неинклюзивной образовательной среде чувство незащищенности обостряется еще больше.

Для проверки гипотезы о значимой положительной связи инклюзивности образования и «открытым» социальным капиталом мы обратились к данным частоты общения родителей школьников с другими родителями разных групп: как родителей детей с ООП, так и родителей типично-развивающихся детей. Гипотеза подтвердилась только для родителей школьников с ООП. Согласно результатам анализа, в не-инклюзивных школах среди родителей учеников с ООП более выражен закрытый социальный капитал: то есть, родители таких школьников чаще общаются с родителями школьников, также имеющих ООП. При повышении уровня инклюзивности образования в школе склонность родителей детей с ООП к общению с родителями других детей с ООП в среднем становится менее выраженной, то есть, социальные сети таких родителей становятся более широкими и неоднородными. Инклюзивность школы при этом не является значимым фактором, когда мы говорим про социальные контакты родителей типично-развивающихся детей.

Отдельным вопросом является, есть ли значимые межстрановые различия. Мы попытались учесть возможные различия и поделили выборку на отдельные группы (так, страны Россия, Армения и Украина составили отдельные подгруппы, а Казахстан, Таджикистан и Узбекистан были объединены в группу «страны Центральной Азии»), далее протестировали гипотезы на отдельных подвыборках. Результаты остались без значимых изменений для России и группы стран Центральной Азии. Однако для Армении и Украины результаты продемонстрировали неустойчивость. Однако размер выборки для Армении и Украины мал для полноценной проверки гипотез, поэтому к результатам, полученных на данных этих стран, стоит относиться с предельной осторожностью.

Стоит обозначить ограничения этого исследования и наметить некоторые направления для последующей работы. В первую очередь, ограничение в интерпретации накладывает то, что показатели социального капитала школьников оцениваются с точки зрения родителей (к примеру, родители дают оценку, насколько легко или трудно ребенку заводить друзей), а не непосредственно самими учениками. При составлении вариантов ответов мы попытались принять во внимание, что родитель может быть недостаточно информирован о степени социальной включенности ребенка, поэтому в качестве одного из вариантов ответа на вопросы из указанного блока по социальному капиталу было предложено «затрудняюсь ответить». Наличие такой опции, в свою очередь, породило достаточно большое количество пропущенных данных. В качестве последующего направления работы можно обозначить выбор релевантного метода для восстановления пропусков. Для этого необходимо уделить особое внимание определению характера неполноты данных и проверить систематичность пропусков: какие характеристики способны предсказать появление пропущенного значения. Кроме того, в данной статье не было протестировано, различаются ли типы социального капитала в зависимости от формы ООП. В контексте изучения социального капитала некоторые авторы [см., к примеру, Mithen et al., 2015] подчеркивают важность такой дифференциации. Поэтому в качестве еще одного направления последующей работы с данными рассматриваемого международного опроса можно обозначить тестирование различий в показателях социального капитала между разными нозологическими группами.

**Список литературы**

Дивеева Н.И., Фирсов А. Б. Социальная занятость инвалидов: гарантии инклюзивного трудоустройства // Синергия наук. 2019. №31. С. 1213 – 1224.

Медушевский Н. А., Гордеева М. А. Практика социальной инклюзии на пространстве СНГ // Манускрипт. 2015. №9. C. 110 – 115.

Aberg M. Putnam’s Social Capital Theory Goes East: A Case Study of Western Ukraine and Lviv. Europe-Asia Studies. 2002. Vol. 52. No. 2. P. 295 – 317.

Allan J, Ozga J., Smith G. (eds), Social Capital, Professionalism and Diversity. Rotterdam: Sense, 2009, 221 p.

Almquist Y. The School Class as A Social Network and Contextual Effects on Childhood and Adult health: Findings from the Aberdeen Children of the 1950s Cohort Study. Social Networks, 2011. Vol. 33, No. 4. P. 281 – 291.

Bates P., Davis F. Social Capital, Social Inclusion and Services for People with Learning Disabilities. Disability & Society, 2010. Vol. 19, No. 3., P. 195 – 207.

Bernstein, F. Prosthetic Promise and Potemkin Limbs in Late-Stalinist Russia // Rasell, M, Iarskaia-Smirnova, E, (eds.), Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union: History, policy and everyday life. Oxford: Routledge, 2014. P. 42 – 66.

Callus, A-M. ‘Being friends means helping each other, making coffee for each other’: reciprocity in the friendships of people with intellectual disability, Disability & Society, 2017. Vol. 32. No. 1. P. 1-16.

Chappell, A.L. A Question of Friendship: Community Care and the Relationships of People with Learning Difficulties, Disability & Society, 1994. Vol. 9. No. 4. P. 419-434.

Chenoweth L., Stehlik D. Implications of Social Capital for the Inclusion of People with Disabilities and Families in Community Life. International Journal of Inclusive Education, 2004. Vol. 8, No. 1, P. 59 – 72.

Comer J. Developing Social Capital in Schools. Society, 2015. Vol. 52, P. 225 – 231.

Debono A., Corley N., Muraven M. Why am I Left Out? Interpretations of Exclusion Affect Antisocial and Prosocial Behaviors // American Journal of Psychology, 2020. Vol. 133, Issue 1, P. 63 – 79.

Fieseler, B. Soviet-Style Welfare: The Disabled Soldiers of the ‘Great Patriotic War. // Rasell, M, Iarskaia-Smirnova, E, (eds.), Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union: History, policy and everyday life. Oxford: Routledge, 2014. P. 18 – 41.

Giordano G.N., Lindström M. Social capital and change in psychological health over time. Social Science & Medicine, 2011. Vol. 72. No. 8. P. 1219-1227

Hayoz N., Sergeyev V. Social Networks in Russian Politics // G. Badescu, E. Uslaner (eds.), Social Capital and the Transition to Democracy, London and New York: Routledge, 2003. P. 46 – 60.

Kim D.H., Kim J.H. Social Relations and School Life Satisfaction in South Korea. Social Indicators Research, 2013. Vol. 112. P. 105 – 127.

Knox, M., and F. Hickson. The Meanings of Close Friendship: The Views of Four People with Intellectual Disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 2001. Vol. 14, No.3. P. 276–291.

Lancee B. Job search methods and immigrant earnings: A longitudinal analysis of the role of bridging social capital. Ethnicities, 2016. Vol. 16, No. 3. P. 349-367.

Lin N. Inequality in Social Capital. Contemporary Sociology, 2000. Vol. 29, No. 6. P. 785-795.

Lin N. Social Capital. A Theory of Social Structure and Action. N.Y.:  Cambridge University Press, 2001, 294 p.

Liu S., Xie W., Han S., Mou Z., Zhang X., Zhang L. Social Interaction Patterns of the Disabled People in Asymmetric Social Dilemmas. Frontiers in Psychology, 2018. Vol. 9. P. 1-10.

Llewellyn G., Emerson E., Honey A., Kariuki M. Monitoring the social inclusion of young Australians with self-reported long term health conditions, impairments or disabilities 2001-2009. University of Sydney Policy Briefing, 2011. 27 p.

Martinez A., Coker C., McMahon S., Cohen J., Thapa A. Involvement in Extracurricular Activities: Identifying Differences in Perceptions of School Climate. The Educational and Developmental Psychologist, 2016. Vol. 33, Issue 1. P. 70 – 84.

Mason, P., K. Timms, T. Hayburn, and C. Watters. How Do People Described as Having a Learning Disability Make Sense of Friendship? Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 2013. Vol. 26. P. 108–118.

Mithen J., Aitken Z., Ziersch A., Kavanagh A.M. Inequalities in social capital and health between people with and without disabilities. Social Science & Medicine, 2015. Vol.126. P. 26-35.

Murray B., Domina T., Petts A., Boylan R. “We’re in This Together”: Bridging and Bonding Social Capital in Elementary School PTOs. // American Educational Research Journal, 2020. [https://doi.org/10.3102/0002831220908848](https://doi.org/10.3102%2F0002831220908848)

Nahapiet J., Ghoshal S. Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. Academy of Management Review, 1998. Vol. 23, No. 2, P. 242 – 266.

Nosenko-Stein, E. “They Fear Us Because We Are Other”: Attitudes towards Disabled People in Today’s Russia. Salud Collectiva. 2017. Vol. 13. No. 2. P. 157 – 170.

Riddell S, Baron S and Wilson A. Social capital and people with learning difficulties. Studies in the Education of Adults, 1999. Vol. 31. No. 1, P. 49 – 65.

Sewell W.H., Hauser R.M. The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements. Research in Sociology of Education and Socialization, 1980. Vol. 1, P. 59 – 99.

Song L. Social Capital and Psychological Distress. Journal of Health and Social Behavior, 2011. Vol. 52, No. 4. P. 478-492

Stanton-Salazar R. A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. Harvard educational review, 1997. Vol. 67, No. 1. P. 1 – 40.

Sun Y. The Contextual Effects of Community Social Capital on Academic Performance. Social Science Research, 1999. Vol. 28, P. 403 – 426.

Taub D.E., McLorg P.A., Bartnick A.K. Physical and social barriers to social relationships: voices of rural disabled women in the USA. Disability & Society, 2009. Vol. 24. No. 2. P. 201-215.

Varekamp I., Knijn T., Gaag M., Bos P. Social capital and job search behaviour of long-term welfare recipients. International Journal of Sociology and Social Policy, 2015. Vol. 35, No. 11/12. P. 738-755.

Waldinger R. The Other Side of Embeddedness: A Case Study of Interplay between Economy and Ethnicity. Ethnical and Racial Studies, 1995. Vol. 18, P. 555 – 580.

Werner E. Vulnerable but Invincible: High Risk Children from Birth to Adulthood. European Child & Adolescent Psychiatry, 1996. Vol. 5, P. 47 – 51.

Yuan H. Structural Social Capital, Household Income and Life Satisfaction: The Evidence from Beijing, Shanghai and Guangdong-Province, China. Journal of Happiness Studies, 2016. No. 17(2). P. 569–586.

1. Публикация подготовлена в результате проведения исследования (№21-04-071) в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)» в 2021 г. [↑](#footnote-ref-1)
2. НУГ «Инклюзивное общество: сравнительный анализ структурных условий и мнений инсайдеров в России и странах ближнего зарубежья», Международная лаборатория исследований социальной интеграции, НИУ ВШЭ. URL: <https://social.hse.ru/soc/inclusive_society> [↑](#footnote-ref-2)
3. Перевод на русский в терминах открытого и закрытого социального капитала заимствован у Полищук Л.И., Меняшев Р.Ш., 2011. [↑](#footnote-ref-3)
4. Закон Республики Узбекистан от 07.06.2021 № ЗРУ-695 «N ЗРУ-695О ратификации Конвенции о правах инвалидов (Нью-Йорк, 13 декабря 2006 года)» (Принят Законодательной палатой 18.05.2021 г., Одобрен Сенатом 29.05.2021 г.) // Информационно-поисковые и экспертные системы, ВСЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО УЗБЕКИСТАНА. URL: https://nrm.uz/contentf?doc=662731\_zakon\_respubliki\_uzbekistan\_ot\_07\_06\_2021\_g\_n\_zru-695\_o\_ratifikacii\_konvencii\_o\_pravah\_invalidov\_(nyu-york\_13\_dekabrya\_2006\_goda)\_(prinyat\_zakonodatelnoy\_palatoy\_18\_05\_2021\_g\_odobren\_senatom\_29\_05\_2021\_g\_)&products=8\_kadrovyy\_konsultant [↑](#footnote-ref-4)
5. Постановление Правительства Республики Таджикистан от 27 февраля 2020 года №116 «О Национальном плане действий по подготовке Республики Таджикистан для ратификации и реализации Конвенции о правах инвалидов» // Законодательство стран СНГ. URL: https://base.spinform.ru/show\_doc.fwx?rgn=123066 [↑](#footnote-ref-5)
6. Статус ратификации конвенции о правах инвалидов // База данных договорных органов по правам человека. URL: https://tbinternet.ohchr.org/\_layouts/15/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?CountryID=171&Lang=RU [↑](#footnote-ref-6)