



ПРИНЯТИЕ МНОГООБРАЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

ПРИНЯТИЕ МНОГООБРАЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Dominique Danau, SAGO Research



Проект финансируется при поддержке Европейской комиссии. Данная публикация отражает точку зрения только автора, и Комиссия не несет ответственности за любое использование содержащейся в ней информации

Опубликовано Европейским комитетом профсоюзов образования, Брюссель, 2021 г.
Для воспроизведения данной публикации полностью или частично разрешение не требуется. Однако необходимо оформить аккредитацию при Европейском комитете профсоюзов образования (ETUCE) и отправить копии документов в секретариат ETUCE.

ETUCE-CSEE

Boulevard Bischoffsheim 15, B- 1000 Brussels
secretariat@csee-etuice.org

WWW.CSEE-ETUCE.ORG

СОДЕРЖАНИЕ

1. ВВЕДЕНИЕ И КОНТЕКСТ ПРОВЕДЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	6
2. ИССЛЕДОВАНИЕ : ЦЕЛИ И ПОДХОД	8
3. МНОГООБРАЗИЕ И КОНЦЕПЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	11
3.1. МНОГОЧИСЛЕННЫЕ ГРАНИ МНОГООБРАЗИЯ	12
3.2. РЕШЕНИЕ ВОПРОСОВ МНОГООБРАЗИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ	16
3.3. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОГРАММАХ И СТРАТЕГИЯХ	19
4. КЛЮЧЕВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	20
5. ПОТРЕБНОСТИ В ОБУЧЕНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ	46
6. РОЛЬ ПРОФСОЮЗОВ В ПОВЫШЕНИИ МНОГООБРАЗИЯ	52
7. ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ	56
БИБЛИОГРАФИЯ	62
СНОСКИ	67
СОКРАЩЕНИЯ	73

1 ВВЕДЕНИЕ И КОНТЕКСТ ПРОВЕДЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Следуя целям [Программы работы ETUCE в области равных возможностей на 2017-2020 годы](#) и приоритетам Резолюции ETUCE [«Установление приоритетов для разработки Плана действий ETUCE в области равенства, многообразия и инклюзивности»](#), **общая цель проекта ETUCE «Профсоюзы образования и инклюзивные школы: Принятие многообразия в образовании»** состоит в укреплении способности профсоюзов образования осуществлять подготовку своих членов к работе с социально-экономическим, культурным, языковым и другими видами многообразия в классах и в обществе в целом и поддерживать их в построении инклюзивных учебных сред, позволяющих каждому учащемуся и учителю в полной мере реализовать свой потенциал.

Партнеры по проекту - ETUCE, профсоюзы SINDEP (Португалия), FSLE (Румыния), INTO (Ирландия), OAJ (Финляндия), DOE (Греция) и IURHEEC (Хорватия)¹ - сотрудничают в данном проекте для достижения этой цели. Дополнительную информацию вы можете получить на [веб-сайте проекта](#).



ИССЛЕДОВАНИЕ: ЦЕЛИ И ПОДХОД

2



Настоящий доклад представляет результаты исследования по данному проекту, которые дополняют результаты других [мероприятий по проекту](#). Основными целями проведенного исследования являются:

- выявить **национальные данные, касающиеся воздействия изменений в обществе и на рынке труда**, связанные с повышением многообразия населения, глобализацией, ростом миграции, техническим прогрессом и цифровизацией, ростом бедности и неравенством между территориями, **на образование и учительскую профессию**.
- выявить **конкретные потребности и интересы профсоюзов образования в сфере подготовки и обучения** для оказания поддержки учителям, работникам ВУЗов и другим работникам образования в работе с многообразным составом учащихся и в реализации инклюзивного образования.
- выявить примеры **успешного, новаторского и поддающегося воспроизведению передового опыта** в создании и поддержании устойчивых инклюзивных учебных сред **в различных национальных и местных контекстах**.

Для достижения этих целей использовались следующие **инструменты сбора данных**:

- **Онлайн-вопросник**, распространенный среди членских организаций ETUCE в ЕС/ЕАСТ и странах-кандидатах на вступление (апрель-сентябрь 2020 года).
- **Кабинетное исследование** с целью определения контекста для интерпретации полученных данных.
- **Шаблон**, направленный членским организациям ETUCE в ЕС/ЕАСТ и странах-кандидатах на вступление в ЕС для сбора примеров передового опыта в продвижении многообразия в образовании. При необходимости, с респондентами устанавливался контакт для подробного разбора присланных ими ответов и материалов.

ПРОФИЛЬ РЕСПОНДЕНТОВ

Настоящий исследовательский доклад основан на информации, предоставленной **61 респондентом**, которые представляют **60 членских организаций ETUCE** из **38 стран**. Эта группа респондентов охватывает различные уровни образования, где самая большая группа респондентов представляет начальное образование (85%), за которой следует среднее образование (78%); самая малочисленная группа респондентов представляет сектор высшего образования (42%). 59% респондентов выполняют руководящие/менеджерские функции. См. Приложение 1, Таблица 1 и Рисунок 1.

Кроме того, за ноябрь-декабрь 2020 года было прислано **30 примеров передового опыта**, поступивших от **11 членских организаций ETUCE** из **10 стран**. Эти примеры планируется представить в **Каталоге передового опыта в области инклюзивных школ** (публикация намечена на 2021 год) вместе с другими инициативами профсоюзов образования из предыдущих исследований ETUCE по созданию и поддержанию устойчивых учебных сред в различных национальных и местных контекстах.

КАК ПОСТРОЕН НАСТОЯЩИЙ ДОКЛАД?

Существует множество публикаций на тему инклюзивного образования и многообразия в образовании. Специфика данного исследования состоит в том, что оно основано на взглядах, участии и фактах, предоставленных членскими организациями ETUCE. Для того, чтобы подкрепить полученные результаты, использовалась специальная литература. После двух вступительных глав, посвященных контексту данного исследования, а также его целям и использованной методологии, главы с 3 по 6 представляют собственно результаты исследования. Глава 4 рассказывает о ключевых элементах инклюзивного образования, принятии многообразия в образовательных средах, включая рекомендации по осуществлению этой работы, предложенные респондентами. Выводы и рекомендации исследователя и автора настоящего доклада представлены в главе 7, где используется информация, взятая из предложений респондентов по усовершенствованию. Более подробные цифры, касающиеся результатов исследования, приводятся в отдельном приложении (Приложение 1).

Вследствие богатства данных, предоставленных членскими организациями ETUCE, приводятся отдельные Информационные таблицы, содержащие более подробные данные по различным темам (введение темы многообразия в образовании, ключевые элементы и условия для инклюзивного образования, потребности учителей, преподавателей ВУЗов и других работников образования в обучении по теме многообразия в образовании, роль профсоюзов в инклюзивном образовании).

Описание Передового опыта представлено в отдельном Каталоге, который будет доступен в онлайн-режиме, а также в [базе данных ETUCE по передовому опыту](#). В тексте, где это уместно, приводятся ссылки на Каталог передового опыта (Каталог ПО).

МНОГООБРАЗИЕ И КОНЦЕПЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



3.1. МНОГОЧИСЛЕННЫЕ ГРАНИ МНОГООБРАЗИЯ

Европейские общества становятся все более многообразными вследствие внутри-Европейской мобильности, международной миграции и глобализации. Эти движущие силы многообразия несут с собой, в разной степени, как трудности, так и возможности:

- Для 89% респондентов опроса глобальная мобильность представляет собой возможность, а для 73% – проблему.
- Социальное и культурное разнообразие открывает для 89% респондентов новые возможности, а для 84% предоставляет собой вызов.

Респонденты поясняют, что вызов социального и культурного многообразия не касается исключительно обстановки в классе, он связан с более широкой средой жизни учащихся. Например, в отношении гендерного равенства, расширение прав и возможностей девушек может стать важным рычагом в достижении гендерного равенства, однако образовательные учреждения часто не имеют стратегии развития этого процесса.



Многообразие предполагает шагнуть дальше идеи толерантности к подлинному уважению позитивного отношения к различиям» (Gollob, R., and P. Krapf, (2008), Living in democracy (Жизнь в демократии))

Эти изменения в обществе сопровождаются трудностями в реализации концепции инклюзивного образования. **Технический прогресс и цифровизация** (96% респондентов), **рост неравенства** (89%) и **вопросы кибер-безопасности и защиты данных** (88%) являются вызовом для ландшафта и организации образования и оказывают продолжительное воздействие на учебные заведения на всем континенте и за его пределами. (См. Рисунок 2 и Таблица 2 в Приложении 1 по тенденциям, вызовам и возможностям). Более того, **маркетизация и приватизация образования** являются общемировыми явлениями, идущими рука об руку с изменением взгляда на образование, которое перестает быть фундаментальным социальным правом и становится товаром на рынке (ETUCE, 2019; Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed), 2019; EI, 2014)², что также было подчеркнуто респондентами. Подобные тенденции сопровождаются изменением взглядов на то, что такое образование, зачем оно существует и какую форму ему следует придавать. Концепция «нового государственного управления» (New public management)³ ощущается как тенденция и в государственных школах, что может повлиять на качество работы учителей (Финляндия, Норвегия). **75% респондентов считают приватизацию и коммерциализацию образования текущим вызовом для сектора.** Кроме того, применение рыночных механизмов к предоставлению

образования ведет к растущей сегрегации учащихся и оказывает негативное воздействие на качество образования. Это сопровождается конкуренцией, где надежды на повышение качества, равенства и снижение стоимости остались нереализованными. Наоборот, исследования показывают, что элементы неравенства в образовании резко возросли (ОЭСР, 2016; Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed), 2019)⁴.

Популистская политика и подъем крайне правой идеологии усиливаются в некоторых странах и поэтому рассматриваются некоторыми респондентами как главные проблемы (например, в Португалии, на Кипре, в Боснии и Герцеговине, Польше, Испании, Турции). **Растущий индивидуализм** в обществе нельзя недооценивать; люди менее активные в борьбе за свои права. Более того, в условиях пандемии COVID-19 и перехода на работу в удаленном режиме люди оказываются более изолированными, что не способствует коллективизму и солидарности.

В дополнение к этому, **пандемия COVID-19** вызвала беспрецедентный медико-санитарный, социальный и экономических кризис во всей Европе. Агентство Европейского Союза по основным правам (FRA)⁵ провело в начале пандемии (апрель 2020) исследование, которое подчеркнуло нарушение образовательного процесса для многих уязвимых групп учащихся, включая учащихся из числа мигрантов и учащихся с особыми потребностями (FRA, 2020)⁶. Вспышка коронавируса COVID-19 затронула многие аспекты труда работников образования в Европе (см. дополнительную информацию на [специальных страницах веб-сайта ETUCE](#)). Одним из вопросов, упомянутых респондентами, является **цифровой пробел**: работники образования в большинстве стран еще до кризиса испытывали недостаточность подготовки в приобретении цифровых навыков, освоении цифровой педагогики и ИТ-инструментов. По мнению 91% респондентов данного опроса, необходимы (неотложные) действия по обучению учителей, работников ВУЗов и других работников образования использованию инструментов ИКТ, цифровых технологий и социальных сетей для продвижения инклюзивности в образовании. Нынешняя пандемия ударила по отдельным людям и группам людей сильнее, чем по другим, и тяжелее всего пришлось тем, кто более всего уязвим (ETUCE, 2020)⁷. При этом усиливаются существующие элементы социального неравенства, в том числе и из-за отсутствия надлежащего доступа к цифровым курсам для учащихся и родителей/опекунов, которые могли бы их поддержать. Хотя преподавание в удаленном режиме во время пандемии вскрыло множество системных недостатков, респонденты утверждают, что новые технологии могли бы оказать и существенную помощь в реализации инклюзивного образования.

В Польше профсоюз ZNP проводит информационную кампанию по социальным сетям и ведет в Фейсбуке группу поддержки «ИТ для образования», ориентированную на учителей, преподающих в удаленном режиме. Эта кампания началась как ответная мера на пандемию COVID-19. (Каталог ПО ETUCE)

Работа с **многообразным составом учащихся перестала** быть исключением в образовательной среде (TALIS 2018)⁸. В зависимости от рассматриваемого аспекта многообразия, в среднем, от 17 до 31 учителей в странах ОЭСР работают в образовательных учреждениях с многообразным составом учащихся, как сообщают директора школ. Поскольку маловероятно, что одни и те же школы в одно и то же время собирают у себя все формы многообразия, доля учителей, работающих с многообразным составом учащихся, будет, скорее всего, гораздо выше. Однако эти усредненные показатели охватывают значительные расхождения между странами (TALIS 2018)⁹. Согласно Монитору образования и профессионального обучения за 2019 год¹⁰, 34% учителей в ЕС работают в школах, где не менее 10% учащихся имеют специальные потребности; 24% учителей работают в школах, где не менее 10% учащихся не являются носителями языка страны; 32% учителей работают в школах, где не менее 1% учащихся являются беженцами; и 19% учителей трудятся в школах, где не менее 30% учащихся – выходцы из социально и экономических уязвимых групп населения.



Прежде чем мы сможем начать радоваться многообразию, необходимо сначала обеспечить равенство в доступе к учебным возможностям и в их предоставлении, что позволит признать и ценить более широкие пути достижения успеха». (Респондент онлайн-опроса ETUCE 2020 года)

При этом, многообразие состава учащихся не отражено в преподавательском составе. Ограниченные имеющиеся данные говорят о том, что **учителя и студенты педагогических ВУзов из числа мигрантов**¹¹ обычно недостаточно широко представлены в сравнении с фактическим многообразием учащихся. Есть несколько исключений, т.е. стран, где доля и учащихся, и учителей из числа мигрантов очень низка (например, Венгрия и Словакия). Имеющиеся данные по учителям-представителям меньшинств¹² дают несколько иную картину. В странах-членах ЕС Центральной и Восточной Европы с высокой долей учащихся из числа меньшинств многообразие учащихся, похоже, больше соответствует пропорциональному многообразию учителей, представляющих группы меньшинств (Donlevy, et al, 2016)¹³. Низкий уровень многообразия преподавательских кадров в плане принадлежности к мигрантам и/или меньшинствам можно объяснить широким рядом препятствий, с которыми сталкиваются будущие и практикующие учителя из числа мигрантов/представителей меньшинств в ключевых точках своего карьерного развития, т.е. при получении доступа к начальному педагогическому образованию, при завершении учебы в педагогическом ВУЗе, вступлении в профессию и закреплении в учительской профессии. Существуют различные инициативы и меры, направленные на повышение многообразия учительского состава, которые, помимо прочего, поддерживают людей из среды мигрантов/меньшинств в получении доступа к учительской профессии и предоставляют им поддержку, когда они уже стали учителями и преподавателями (Donlevy, et al, 2016)¹⁴, хотя проблемы сохраняются. Респонденты упоминали **учителей-инвалидов** в связи с пандемией COVID-19 и тревогами по поводу возвращения к преподаванию в классах из-за повышенного риска развития у них тяжелого заболевания при заражении коронавирусом. Помимо этого, для учителей-инвалидов существует еще вопрос условий труда, т.е. отсутствие адекватного оборудования в классных комнатах.

Цифры, описывающие **состав учителей** в Европе (ОЭСР, 2019)¹⁵, свидетельствуют, помимо прочего, о том, что **женщины**, как правило, значительно преобладают в раннем детском и начальном образовании и недостаточно представлены в высшем образовании. Несмотря на чрезмерную представленность в секторе в целом, женщины недостаточно представлены на руководящих должностях в образовательных учреждениях (EUCSE, 2019)¹⁶. Женщины составляют 68% всего преподавательского состава, при этом лишь 47% директоров школ являются женщинами (TALIS 2018 - ОЭСР 2019)¹⁷.

Внушает тревогу **старение учительской профессии**, ведущее к дефициту преподавательских кадров. В среднем, в странах ОЭСР менее 15% учителей имеют возраст ниже 30 лет на всех уровнях образования, от начального до среднего старшей ступени (ОЭСР, 2019)¹⁸. По оценкам ОЭСР, странам ЕС придется обновить примерно каждого третьего человека в составе их педагогических кадров в течение следующих десяти лет или около того (ЕК, 2019)¹⁹.

По мнению некоторых респондентов, дефицит учителей, помимо прочего, связан с составом групп учащихся: учебные заведения с большим числом учащихся из **социально и экономически уязвимых слоев населения** сталкиваются с трудностями в привлечении учителей и преподавателей, что делает эти учреждения еще более уязвимыми. Для повышения привлекательности учительской профессии, особенно в этих средах, необходимы специальные пособия и механизмы стимулирования.

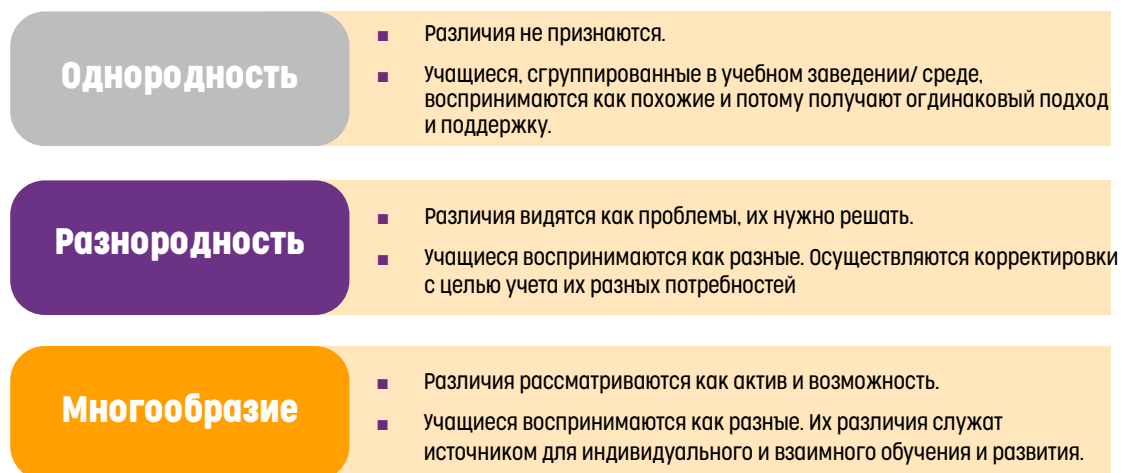
Респонденты в данном опросе утверждают, что не только образовательные учреждения должны принимать на работу и удерживать учителей, которые отражают существующее многообразие в секторе образования, но и профсоюзы образования. Состав профсоюзного членства опирается на сектор образования.

3.2. РЕШЕНИЕ ВОПРОСОВ МНОГООБРАЗИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Многообразие описывает весь диапазон человеческих различий и вариаций, как врожденных, так и приобретенных. Эти различия могут послужить основанием для различных видов маргинализации и привести к различным формам дискриминации. Все более сложные и многообразные общества требуют более широких и целенаправленных усилий по борьбе со всеми проявлениями дискриминации для повышения равенства и по использованию многообразия как ценного актива. Эти усилия особенно важны в образовании, поскольку оно является одним из **основных прав человека**, т.е. каждый человек имеет право на образование. Более того, образование является общественным благом, **которое должно быть доступно каждому**, независимо от гендера, сексуальной ориентации, способностей и образовательных потребностей, экономического статуса, этнического происхождения, языка, вероисповедания, статуса беженца и гражданства учащегося. В докладе ЮНЕСКО (2017)²⁰, центральная мысль проста и понятна: **«каждый учащийся важен и важен в равной мере»** (с.12).

Для настоящего исследования актуальны различные **сдвиги в парадигме**, которые можно выявить с течением лет, в отношении многообразия и инклюзивного образования. Первый сдвиг парадигмы - от **однородности к разнородности и к многообразию** как активу и возможности (проект MASDIV, 2019)²¹.

Рисунок 1: Сдвиг парадигмы от однородности к разнородности и многообразию



Источник: MASDIV, (2019), Курс профессионального развития – Модуль 2, предметы группы STEM, многообразие и успеваемость/WP2, Фрайбургский педагогический университет, Международный центр образования по предметам STEM (ICSE), : Эразм+, Ключевое действие 3 (КАЗ) – Поддержка политической реформы²².

Второй сдвиг касается перехода в определении «инклюзивного образования» от «**образования с учетом особых потребностей**»²³ к «**включающему потенциал каждого**» или «**образованию для всех**». Хотя образовательные рамки инклюзивности в основе своей означают участие всех учащихся в системе образования (ЮНЕСКО, 2005²⁴, 2017²⁵), концепция инклюзивного образования имеет соперничающие между собой определения, которые различаются от страны к стране (Waitoller and Kozleski, 2013)²⁶. В настоящем исследовании для **инклюзивного образования** используется определение, данное [Рабочей группой ЕТ 2020 \(стратегической программы Европейского сотрудничества в области образования и прообучения до 2020 года\) по вопросам формирования гражданской ответственности](#): «*Инклюзивное образование нацелено на то, чтобы позволить всем учащимся в полной мере реализовать свой потенциал путем предоставления качественного образования для всех в обычной среде с уделением особого внимания учащимся, для которых существует риск маргинализации и неуспеваемости, активно ища пути предоставления им поддержки и гибкого реагирования на обстоятельства и потребности всех учащихся, в том числе с использованием индивидуального подхода, целевой поддержки и сотрудничества с семьями и местными сообществами*». При этом исследователь имеет полное представление о реальности в различных контекстах и системах, особенно в отношении удовлетворения особых образовательных потребностей.

Исследование, заказанное ГД ЕК по образованию и культуре (2017)²⁷ показывает, что **многие Европейские страны по-прежнему подходят к многообразию с позиций недостатка** в своей образовательной политике. Политические приоритеты имеют тенденцию опираться, скорее, на компенсаторный подход, а не на построение образовательного процесса на возможностях, предоставляемых многообразием. Трудности, которые необходимо преодолевать в продвижении многообразия, возникают, помимо прочего, от недостатка информированности и знаний о различных аспектах многообразия, и также от предрассудков и стереотипов, иногда непризнаваемых и/или неизвестных, равно как и от тревоги, которую вызывает «непознанное» (Billingsley, 2004)²⁸. **Подход к многообразию с**

позиций актива призывает к **инклюзивному образованию**, ценящему многообразию и тот уникальный вклад, который каждый учащийся и каждый профессиональный педагог привносят в класс и в учебное заведение. Учителя, работники ВУЗов и другие работники образования из самых разных сред, возрастных групп и гендерной принадлежности, с разными сильными сторонами и талантами необходимы, чтобы установить связь с учащимися и их семьями, снизить стереотипность и служить положительными примерами для подражания (Европейское агентство, 2015)²⁹.

Реализация инклюзивного образования как такового по-прежнему признается респондентами как важный вызов, где **включение учащихся (и учителей) с особыми потребностями является, вероятно, областью, которой уделяется особое внимание**. Например, в высшем образовании, вопросы инвалидности студентов решаются большинством (92%) ВУЗов, в сравнении с вопросами образовательного уровня (решаются 61% ВУЗов) или сексуального самосознания (решаются 65% ВУЗов) (Claeys-Kulik, et al, 2019)³⁰. Также, в настоящем исследовании многие из историй, предоставленных респондентами, связаны с включением учащихся с особыми потребностями.

Инклюзивное образование не реализуется в вакууме, «образовательные учреждения окружены силой социально-исторического притяжения» (Erickson 2004 in Kozleski, Artiles, and Waitoller 2014)³¹, с.239). Пересечения самосознания и широкого общества требуют дискурса об инклюзивном образовании на перекрестках различных маркеров самосознания учащихся (Bešić, 2020)³². **Интерсекциональность**³³ все чаще становится для практиков равенства и многообразия темой для рассмотрения, поскольку она помогает объяснить, как и почему некоторые учащиеся (например, учащийся-инвалид из числа беженцев) наталкиваются на различные уровни маргинализации в учебных заведениях из-за отсутствия внимания к пересечению их самоидентификаций и реагирования вместо этого на один-единственный аспект их потребностей (Waitoller and Kozleski, 2013)³⁴.

Развитие инклюзивного образования не должно осуществляться в изоляции, поскольку его трудно реализовать, когда другие аспекты образовательной, социальной систем и системы здравоохранения остаются неинклюзивными в своих проявлениях. **Инклюзивное образование следует рассматривать как часть более широкой цели по созданию более инклюзивного общества** (ООН, 2008)³⁵. Оно предполагает «взгляд, направленный гораздо дальше образования, для работы над более широкими факторами, способными препятствовать участию в жизни общества и учебе тех, кто уязвим и подвергся маргинализации» (Международная комиссия по финансированию глобальных возможностей образования, 2016)³⁶.



Роль системы образования состоит в том, чтобы давать индивидуумам образование для активного участия в жизни своего сообщества и в формировании и поддержании постоянно меняющихся общества и культуры, с тем чтобы каждый получал равные возможности для учебы, независимо от места жительства, возраста, гендера, образования, происхождения, экономического положения и статуса. Многокультурное образование, которое приветствует многообразие в целом и многообразие состава учащихся и использует ресурсы и сильные стороны детей и молодежи, станет знаком высшей пробы для школьной системы».
(респондент онлайн-опроса ETUCE 2020 года)

3.3. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОГРАММАХ И СТРАТЕГИЯХ

На **международном уровне** право на образование уже давно признано во многих Декларациях, Конвенциях и Повестках Дня. Их перечень и обзор содержатся в Приложении 2 к настоящему докладу.

Компетенция ЕС в сфере образования в государствах-членах довольно ограничена, и поэтому вторичное законодательство ЕС³⁷ в этой области практически отсутствует. Полномочия ЕС в сфере образования касаются, главным образом, вклада в развитие качественного образования путем поощрения сотрудничества между государствами-членами, как это указано в Статье 165 Договора о функционировании ЕС (FRA, 2016)³⁸. Обзор [Рекомендаций Совета по инклюзивному образованию](#) (2018), [Европейской Повестки дня в области навыков](#) (2016) и других актуальных программных документов уровня ЕС вы найдете в Приложении 2.

Эти международные и Европейские рамки подкрепляют национальную политику и служат эталоном для работы на национальном уровне в государственном и частном секторах образования и на всех уровнях образования в большинстве Европейских стран. И все же существуют большие различия в том, как эти рамки и их основополагающие принципы транслируются в политику национального уровня, которая направляет практику преподавания и учебы в инклюзивной среде в Европейских странах (Meijer and Watkins, 2016)³⁹. Системы для инклюзивного образования направляются как общими, так и специфическими правовыми и регулируемыми рамками «образования с учетом особых потребностей», которые существуют в отдельных странах (Европейское Агентство, 2014)⁴⁰. Европейское Агентство в своей деятельности призывает к созданию инклюзивной политической базы на национальном и местном уровнях, чтобы дать учебным заведениям фактическую возможность включать в учебу всех учащихся, предотвращать провалы и обеспечивать успех учащихся в школе и в жизни (Европейское Агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, 2017)⁴¹. Были разработаны различные инструменты и руководства для создания карт и реализации политики инклюзивного образования (см. некоторые примеры в Приложении 2).

4

**КЛЮЧЕВЫЕ
ЭЛЕМЕНТЫ
И УСЛОВИЯ
РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**




Тщательно выстроенные инклюзивные учебные среды являются основой образования, отвечающего потребностям и интересам всех учащихся и работников образования, независимо от их происхождения. [Совместное заявление об инклюзивных школах](#), написанное ETUCE в партнерстве с EFEE⁴² и ESHA⁴³, очерчивает ключевые элементы инклюзивных школ в контексте многообразных обществ, а именно:

- **Безопасные в физическом, социальном и эмоциональном плане учебные среды**, отражающие свободу мнения и выражения.
- **Учителя и другие работники образования, которые подготовлены и получают поддержку** в управлении многообразием в образовательном учреждении и в межкультурном диалоге.
- **Руководство** учебных заведений, приверженное созданию благоприятной и поддерживающей среды учебы и преподавания и **демократическому управлению образовательным учреждением**.
- **Органы управления образованием с целостным взглядом** на системы образования.
- **Вовлеченность и полная приверженность всех заинтересованных сторон** поддержанию инклюзивных учебных заведений и продвижению многообразия, взаимоуважения и межкультурного диалога в образовании.



Образование играет жизненно важную роль в развитии знаний, навыков, воззрений и ценностей, которые позволяют людям вносить свой вклад в инклюзивное и устойчивое будущее и извлекать из него пользу. Образование необходимо нацелить на большее, чем подготовка молодых людей к миру труда; оно должно вооружать учащихся навыками, которые им нужны, чтобы стать активными, ответственными и неравнодушными гражданами» (ОЭСР, (2018), Будущее образования и навыков. Образование 2030. Будущее, которого мы хотим, с.4)

Эти ключевые элементы и условия реализации получили дальнейшую практическую разработку и развитие в ходе исследования и разъясняются в следующих параграфах. Когда респонденты представили свои рекомендации по реализации инклюзивного образования, они изложены вместе с соответствующими компонентами и отмечены стрелкой (). Эти результаты дополнены актуальной литературой (Спаси Детей, 2016; Ast, 2018; Британский Совет, 2019; ЮНЕСКО, 2020)⁴⁴:

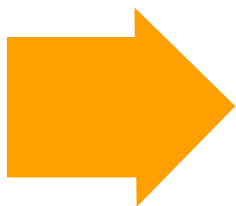
1. ЧЕТКАЯ КОНЦЕПЦИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ясное видение инклюзивного образования и вера в него, посредством которых (национальные/региональные) органы управления образованием призваны сыграть центральную роль в указании направления учебным заведениям, учителям и вовлеченным действующим лицам, в плане формулирования политики и предоставления руководящих принципов реализации инклюзивного образования в учебных заведениях, считается важным фундаментом (Литва, Испания, Турция). Система образования должна строиться на четких результатах учебы с использованием активной педагогики и разработкой планов действий по достижению ее целей при поддержке экспертов (Португалия).

По мнению всех респондентов, за исключением одного, **концепция инклюзивности** в образовании (ясно) определена в законодательстве их страны/региона, хотя степень ясности варьируется (25% респондентов согласны с этим утверждением лишь в некоторой степени). Согласно большинству респондентов (86%), эта концепция в соответствующих странах адаптируется к различным секторам/уровням образования, и, в целом, соответствует принципам актуального международного законодательства в области равенства, прав человека и недопущения дискриминации (например, [КПР ООН](#) и [КПИ ООН](#)) (95% респондентов), и, по мнению большинства респондентов (90%), соотносится с соответствующим Европейским законодательством в сфере равенства, прав человека и недопущения дискриминации.

В некоторых странах, как утверждают некоторые проинтервьюированные лица, **инклюзивное образование определяется в узком смысле**, т.е. касается только учащихся с особыми потребностями или учащихся-инвалидов (Таджикистан). При этом, в некоторых случаях такое узкое определение дополняется законодательным контекстом, обеспечивающим равенство возможностей, например, в Бельгии-Фландрии. В Ирландии существуют различные политические установки, нацеленные на расширение доступа к образованию, в том числе политика продвижения специальных методов предоставления образования и законы для лиц с инвалидностью или особыми потребностями. Помимо этого, существует также [Обеспечение равенства возможностей в школах](#), план действий по предоставлению инклюзивного образования, опубликованный в 2005 году и служащий основной политической базой для решения вопросов уязвимости в получении образования.

Подавляющее большинство респондентов (95%) указывают, что в их стране/регионе учащимся, которым необходима временная или постоянная особая поддержка, предоставляется **традиционное образование, равно как и образование с учетом особых потребностей**.



*Эта концепция инклюзивного образования должна быть основана на **ясном и общем понимании концепции инклюзивности** в образовании всеми заинтересованными сторонами в секторе. 83% респондентов считают это (абсолютно) необходимым условием. Прояснение концепции необходимо для разработки надлежащей (правовой и политической) базы. Орган управления образованием играет роль в **предоставлении четких направляющих принципов** концепции инклюзивного образования, для чего необходим учет мнений и взглядов различных действующих лиц.*

2. СУЩЕСТВОВАНИЕ РАМОЧНЫХ СТРУКТУР И МЕХАНИЗМОВ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, СОПРОВОЖДАЕМОЕ ВЫДЕЛЕНИЕМ ДОСТАТОЧНЫХ РЕСУРСОВ

ПОЛИТИКА И БАЗОВЫЕ СТРУКТУРЫ

93% респондентов заявляют, что **политика** в их странах/регионах нацелена на расширение доступа к образованию и поддержку полноценного участия и предоставление возможностей всем учащимся реализовать свой потенциал, однако нацелена а разной степени (31% респондентов согласны с этим утверждением только отчасти). Стратегия и планы действий по поддержке инклюзивности в образовании присутствуют (как, например, стратегия продвижения гендерного равенства посредством образования или стратегия интеграции учащихся из числа мигрантов), по мнению 86% респондентов (34% согласны лишь в некоторой степени). Эти проценты необходимо интерпретировать с осторожностью, поскольку они отражают различные степени согласия среди респондентов. Более подробно см. Таблицу 3 в Приложении 1.

Приводятся различные примеры **правовой базы на национальном или региональном уровне**, например, в Чехии, где в 2016 году правительство внесло серьезные поправки в Закон об образовании 2015 года, которые существенно изменили правила для образования, особенно в отношении инклюзивности. Помимо прочего, изменения включали Указ об образовании для учащихся с особыми образовательными потребностями и талантливых учащихся. Данный Указ регулирует реализацию инклюзивного образования, например, в части использования мер поддержки, индивидуальных учебных планов и т.п.. В Норвегии закон гласит, что каждый учащийся имеет право посещать близлежащее учебное заведение и что оно должно быть оснащено и подготовлено для удовлетворения потребностей любого ребенка (в том числе и в плане квалификации учителей/преподавателей). Хотя некоторые родители предпочитают специальную школу, поскольку считают, что она лучше адаптирована к потребностям их ребенка. В Исландии заинтересованные стороны сходятся во мнении, что инклюзивное образование является важной целью для обеспечения экономического и социального благополучия. Законодательство и политика поддерживают инклюзивное образование, хотя многие работники учебных заведений не чувствуют, что система образования в полной мере позволяет им думать и действовать инклюзивно в своей повседневной практике. В Нидерландах «подходящее образование» нацелено на предоставление всем учащимся наиболее подходящего для них образовательного контекста, который может представлять собой учебу в обычной или специальной школе. Это означает, что учащиеся с особыми потребностями могут направляться в обычную школу и учиться по обычной программе, получая при этом необходимую им специальную поддержку. Посредством этого, образование становится более индивидуализированным. Поэтому необходимо, чтобы обычные школы интенсивно сотрудничали со специальными школами и с другими специалистами. Во Франции с 2005 года действует закон об

обязательности инклюзивного подхода, особенно для учащихся-инвалидов. С тех пор страна добилась значительного прогресса, особенно в том, что сделала инклюзивность важной осью образовательной политики. Инклюзивность обязательна, и существует множество специальных структур, например, для учащихся-инвалидов, учащихся, страдающих аутизмом, учащихся из числа мигрантов и учащихся, бросивших школу. Есть много учителей, имеющих специальную подготовку, и вопрос профессиональной подготовки учителей остается важной темой. В Таджикистане с 2011 года посредством принятой Национальной концепции инклюзивного образования для детей-инвалидов продвигается предоставление образования учащимся-инвалидам в рамках общего образования. Эта концепция подчеркивает обязательства учебных заведений по обеспечению для учащихся-инвалидов доступа к образованию и участия в учебе без дискриминации.

Политика и законодательная база присутствуют, хотя практика рисует иную картину. Эти пробелы в реализации (различия между тем, что гласит законодательство, и выявленной фактической практикой работы) респонденты объясняют такими факторами, как недостаточная обеспеченность ресурсами, игнорирование голоса профессионалов образования на всех этапах инклюзивного образования, отсутствие указаний для учебных заведений по практической реализации принятой политики и законов, а также отсутствие адекватной подготовки учителей, работников ВУЗов, руководителей учебных заведений и других работников образования и неоказание им поддержки в реализации инклюзивного образования. Некоторые респонденты сообщают, **что реализацию политики и положений закона оставляют на усмотрение образовательных учреждений**, не сопровождая их четкими инструкциями и разъяснениями, что ведет к различиям в результатах. При этом, содержание политических документов и положений закона, касающихся инклюзивного образования, не всегда известно администрациям образовательных учреждений и, как следствие, не применяется. Более того, есть сообщения о **существовании множественных стратегий на национальном/региональном/местном уровне**, касающихся инклюзивного образования, что ведет к бездействию и непоследовательности (например, Румыния).

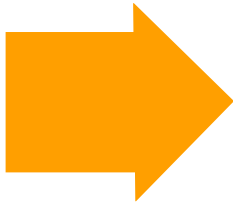


Существует подкрепленный множеством свидетельств разрыв между теорией инклюзивности, законом и политикой в области прав ребенка и каждодневной практикой работы наших школ» (респондент онлайн-опроса ETUCE 2020 года).



Формальные процедуры инклюзивности в системе образования соблюдены. На практике, доступ для учащихся-инвалидов и отчасти для учащихся из национальных меньшинств стал немного лучше. Одаренными детьми и особенно детьми мигрантов до сих никто не занимается. Многообразие ЛГБТИ в системе образования игнорируется» (респондент онлайн-опроса ETUCE 2020 года).

Принятые политические установки (независимо от уровня, на который они нацелены) должны содержать необходимую **гибкость**, чтобы реагировать на изменения в социально-экономической среде. Респонденты сообщают о значительных задержках в реагировании на проблемы, связанные с миграцией. Более того, образовательные цели должны быть достаточно широкими, чтобы позволять их адаптацию к потребностям учащихся и использование разных методов преподавания для поддержки потребностей учащихся (Бельгия/Фландрия).



Необходимо ясное видение и приверженность со стороны политиков и лиц, принимающих решения, чтобы инклюзивное образование стало реальностью и чтобы удовлетворение потребностей сопровождалось адекватными мерами поддержки. Эта дополнительная поддержка необходима для обеспечения полной отдачи со стороны учителей. Разработка законодательных рамок и стратегий для инклюзивного образования должна быть основана на социальном диалоге и должна служить учебным заведениям источником вдохновения и фундаментом для разработки своих собственных планов действий. Руководящие принципы и указания необходимы для поддержки учебных заведений в этом процессе.

НЕОБХОДИМЫЕ РЕСУРСЫ

Инвестиции в образование - это инвестиции в людей. В 2017 году совокупные государственные расходы на образование, от начального до высшего, как процент общих правительственных расходов на все услуги общественного пользования составили, в среднем, в странах ОЭСР 11%. Однако эта доля варьируется от страны к стране в рамках ОЭСР и стран партнеров от примерно 7% в Греции - до почти 17% в Чили. В отношении своего валового внутреннего продукта (ВВП), страны ОЭСР, в среднем, потратили на образовательные учреждения - от начальных до высших - 4,9%. В среднем, доля национальных ресурсов, выделяемых на образование помимо высшего (начальное, среднее, среднее специальное) составила 3,5% ВВП. Доля национальных ресурсов, направленных на высшее образования, составила 1,4% ВВП (ОЭСР, 2020)⁴⁵. При этом следует учитывать, что государственные средства составляют бóльшую долю в совокупных расходах на начальное, среднее и среднее специальное образование (90%), чем на высшее образование (68%). С 2010 по 2016 год **общие расходы на учебные заведения, от начальных до высших, как доля ВВП снизились более чем в двух третях стран ОЭСР и стран-партнеров**, главным образом, потому, что государственные расходы на образовательные учреждения росли медленнее, чем ВВП (ОЭСР, 2019)⁴⁶. Более того, в период с 2008 по 2015 год во многих Европейских странах наблюдалось номинальное сокращение финансирования образования за один или более финансовый год за этот период (Stevenson, et al, 2017)⁴⁷. **Приватизация в образовании также** оказала воздействие на государственное финансирование. С 2012 по 2017 года в странах ОЭСР доля расходов на учебные заведения, от начальных до высших, из частных источников выросла на 0,5%, тогда как доля расходов из государственных источников снизилась, в среднем, почти на ту же величину (ОЭСР, 2020)⁴⁸.



В моей стране инклюзивная школа является обязательной. Хотя необходимо приложить усилия в области подготовки кадров, адаптации помещений и сотрудничества с семьями. Также необходимо создавать рабочие места для учителей со специальной подготовкой и школьных психологов, чтобы охватить все территории (городские и сельские), что означает, таким образом, значительные бюджеты на инклюзивность». (респондент онлайн-опроса ETUCE 2020 год).

Адекватное государственное финансирование жизненно важно для обеспечения необходимых кадровых ресурсов в классе, а также для поддержки образовательной среды, в частности, ресурсы для цифровой учебы и **вспомогательные кадры учебных заведений** (Венгрия, Франция). Из-за кризисов финансирования в образовательных учреждениях вспомогательные работники в некоторых случаях потеряли работу, создав дефицит в обеспечении поддержки учащихся с «особыми потребностями». Семьям приходится отыскивать специальные школы, потому что обычные школы не могут обеспечить надлежащую поддержку таких учащихся в текущем климате при отсутствии квалифицированных вспомогательных работников, трудящихся вместе с учителями (Великобритания). Необходимое финансирование также требуется для достижения **адекватного соотношения учащихся и учителей**. (Дания, Испания, Португалия, Италия).

При этом **систематическое и устоявшееся недофинансирование** препятствует реализации существующих механизмов, поддерживающих инклюзивное образование, и является серьезной проблемой в образовании для 91% респондентов. **Выделение государством адекватных финансовых ресурсов** для реализации инклюзивного государственного образования является (абсолютно) необходимым условием для 94% респондентов; 58% респондентов считают, что это условие в их стране/регионе отсутствует.

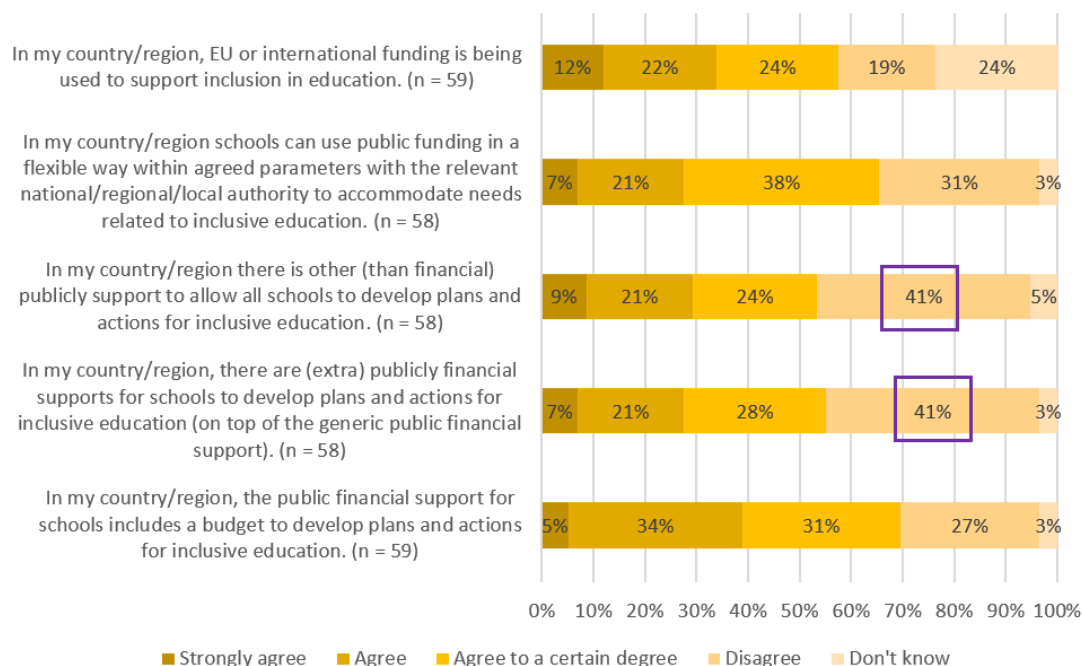
В Германии кампания профсоюза GEW «Да 13 - потому что учителя начальной школы это зарабатывают» нацелена на обеспечение широкой поддержки общественностью требования оплачивать труд учителей начальной школы на том же уровне, что и труд учителей средней школы. (Каталог ПО ETUCE)

На основе данных доклада Европейского Агентства за 2016 год⁴⁹, текущая тенденция свидетельствует о том, что **системы финансирования напрямую воздействуют на реализацию инклюзивного образования, т.е. как распределяются фонды, кому они адресованы и в какой степени они позволяют заинтересованным сторонам действовать инклюзивно** (Европейское Агентство, 2016 и 2018)⁵⁰. **Гибкость** считается одним из ключевых рычагов для инклюзивного образования при предоставлении средств, необходимых, чтобы действовать инклюзивно, и когда эти средства позволяют учителям удовлетворять

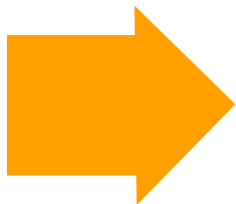
разнообразные образовательные потребности (респонденты из Бельгии-Фландрии, Финляндии, Испании, Италии, Ирландии, Швеции, Румынии, Латвии; также подтверждается в Ebersold and Meijer, 2016)⁵¹. При этом респонденты опроса утверждают, что концепция «гибкости» нуждается в особом внимании. Она может привести к риску того, что имеющиеся ресурсы (людские и финансовые) используются на всех и ничьи права не оказываются реализованными в полной степени. Гибкость должна означать наличие достаточных ресурсов с тем, чтобы их можно было использовать гибким образом для поддержки всех, кто нуждается в дополнительной помощи (Норвегия).

Исходя из результатов опроса, можно сделать вывод о том, что финансирование реализации инклюзивного образования в Европе варьируется очень широко. При этом, отсутствуют данные о стоимости инклюзивного образования в сравнении со стоимостью образования с учетом особых потребностей⁵². Однако есть некое общее понимание того, что **построение и поддержание инклюзивных систем образования стóит меньше, чем модели специального образования** (например, Barrett, 2014; ЮНИСЕФ, 2015)⁵³. Более того, ООН, УВКПЧ и МПС (2007)⁵⁴ утверждают, что инклюзивные модели образования менее дорогостоящи, чем сегрегированные (Европейское Агентство, 2016)⁵⁵. Однако эти ресурсы, в основном, базируются на работе внутри инклюзивных систем образования, сосредоточенных на учащихся-инвалидах, или на сравнении с ними. Хотя одного **экономического оправдания инклюзивного образования недостаточно**. Инклюзивность является морально-нравственным императивом и также условием достижения Целей ООН: в области устойчивого развития (ЦУР). Она представляет собой проявление справедливости, а не благотворительности (ЮНЕСКО, 2020)⁵⁶.

Рисунок 2: Финансирование реализации инклюзивного образования – результаты онлайн-опроса ETUCE (Таблица 4 – Приложение 1)



В Приложении 3 Некоторые вопросы, касающиеся финансирования инклюзивного образования, подчеркнуты респондентами проведенного опроса.



Сотрудничество между органами управления образованием, руководителями учебных заведений и профсоюзами необходимо для более полного понимания того, как можно организовать финансирование и распределение бюджетов для реализации инклюзивного образования результативным и экономным образом.

3. ПРИНЯТИЕ МНОГООБРАЗИЯ

Каждый учащийся имеет уникальные характеристики, интересы, способности и учебные потребности. В настоящее время **образование недостаточно адаптируется к этому многообразию потребностей учащихся**, несмотря на проведение различных мер.

В Нидерландах, несмотря на концепцию «подходящего образования, внедренную в 2014 году, установлено, что больше учащихся остаются дома, потому что нет учебного заведения, предоставляющего нужное им образование. Некоторые считают подобные инициативы способом сократить образовательный бюджет. Специальные школы имеют группы меньшего размера и преподавательские кадры, прошедшие специальную подготовку, и поэтому являются более дорогими. Однако, хотя существующие системы отслеживания учащихся могли бы удовлетворять индивидуальные потребности учащихся, большое число учеников в классе и широкий диапазон их потребностей затрудняют удовлетворение этих потребностей, как считают респонденты. Некоторые респонденты поясняют, что существующие среды преподавания и учебы удовлетворяют индивидуальные потребности учащихся, если эти потребности связаны с «базовыми» нарушениями обучаемости или с особыми потребностями учащихся, поскольку ими занимаются уже давно. В отношении новых потребностей (например, учащиеся из числа беженцев) или более сложных нарушениях обучаемости учителя необходимой поддержки не получают. Учителя не в состоянии самостоятельно справиться с таким количеством индивидуальных планов и с тяжелыми нарушениями в классе.

В Португалии учащимися средней школы в пригороде Лиссабона был осуществлен проект «Стереотипы и Предрассудки». Для привлечения внимания к проблеме были использованы стереотипные портреты. (Каталог ПО ETUCE)

В Шотландии Антирасистская Стратегия профсоюза EIS на 2020-2021 была нацелена на работу с профчленством по вопросам борьбы с расизмом и наращиванием опыта ответных действий на его проявления. (Каталог ПО ETUCE)

Описываются **особые проблемы**, связанные с реализацией инклюзивного образования для **отдельных групп**, таких как Рома в Венгрии, а также специальная поддержка для особых потребностей. Так, например, обстоит дело в Израиле, где существуют специальные классы с акустической адаптацией для учащихся с нарушениями слуха; для учащихся и учителей с физической инвалидностью предусмотрены средства повышения доступности, например, подъемники, специальные знаки и т.п. Проблемы также возникают с предоставлением поддержки учащимся и молодым людям с отклонениями в **психике**. Респонденты сообщают о листах ожидания и препятствиях к получению поддержки (например, Шотландия).

Инклюзивное образование требует адаптации системы образования, а не индивидуального ребенка. Оно нацелено на то, чтобы обеспечить поддержку каждому ребенку, который принимает значимое участие в жизни, учится и полностью развивает свой потенциал. Это может означать предоставление целевой поддержки конкретным группам учащихся. Из ответов респондентов явно следует, что образовательные учреждения сталкиваются с трудностями в обеспечении инклюзивной среды для своих учащихся. Разные респонденты упоминали трудности и трения в отношении включения **учащихся из числа ЛГБТИ** (Ирландия, Хорватия, Польша), а также **учащихся из числа беженцев и мигрантов** (Хорватия, Нидерланды, Шотландия)⁵⁸.



Нам необходимо разорвать порочный круг гендерных стереотипов, чтобы содействовать повышению гендерного равенства - осознание воздействия гендерно-нейтрального языка на ситуацию является шагом в правильном направлении; одновременно с этим необходимо преодолевать напряженность в отношении включения ЛГБТИ и поддерживать создание большего числа ЛГБТИ-инклюзивных школ. Хотя наш профсоюз ведет работу со своими членами в этой области, необходима государственная поддержка на национальном уровне, чтобы сделать инклюзивность ЛГБТИ повсеместной. Работники образования тонут в бумажной работе и требованиях отчетности и нуждаются в поддержке, чтобы разработать/предложить систему, которая будет менее требовательна к ним, или разработать/предложить более эффективный способ управления рабочей нагрузкой» (респондент онлайн-опроса ETUCE 2020 года).

Если говорить о гендерном равенстве, оно давно провозглашено в Договорах и законодательстве ЕС, но реальность выглядит иначе. Респонденты говорят о проблемах, связанных с⁵⁹:

- **гендерным неравенством в области занятости** в секторе образования (Турция, Польша, Ирландия), включая, в числе прочих, недостаточную представленность женщин в руководящих структурах при чрезмерной представленности в секторе в целом, баланс между работой и домом, недостаточную представленность учителей-мужчин в дошкольном и начальном образовании и женщин в высшем образовании, что имеет последствия для наличия примеров для подражания в образовании.
- ролью образования в **преодолении гендерных стереотипов** в обществе (Кипр, Ирландия).
- **интеграцией гендерных вопросов в учебные программы** (например, использование гендерно-нейтрального языка) (Ирландия)

См. Приложение 5, содержащее перечень мероприятий ETUCE по поддержке конкретных групп учащихся

4. ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ, ВКЛЮЧАЮЩАЯ ЗНАЧИМОЕ УЧАСТИЕ УЧИТЕЛЕЙ И РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ, А ТАКЖЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССАХ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ И В ОЦЕНКЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Исследования показывают, что образовательные учреждения с демократической культурой формируют культуру гражданственности, основанную на активном участии, и формируют критически важные способности учащихся (Audsley, et al, 2013; Dobozy, 2007)⁶⁰. Расширение участия учителей, работников ВУЗов и других работников образования и руководителей учебных заведений в разработке политики, а также обмен информацией между учебными заведениями с целью разработки наиболее правильного подхода к инклюзивному образованию считаются безусловно необходимыми.

Во Фландрии (Бельгия) АСV провел акцию по повышению информированности об использовании гендерных стереотипов в образовании. (Каталог ПО ETUCE)

В Испании STES-I разработал учебные материалы, делающие зримой роль женщин в истории. (Каталог ПО ETUCE)



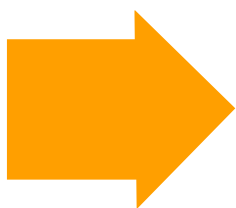
Участие учителей в управлении предполагает больше, чем просто консультации; оно должно осязаемым образом подключать учителей к выявлению на практике (фаза реализации) изменений, необходимых для повышения качества образования». (ЮНЕСКО, (2015), Teacher policy development guide: summary. (Руководство по разработке политики в отношении учителей: краткое изложение) Международная специальная группа по теме Учителя для всеобщего образования, с. 28)

К голосу профессионалов не прислушиваются при разработке политики и законов и во время их реализации, как об этом говорят респонденты. 22% из них не согласны с утверждением, что в их стране/регионе существуют механизмы, которые обеспечивают учет голоса всех профессионалов образования при принятии затрагивающих их решений. 42% респондентов выражают мнение, что готовы согласиться с этим утверждением в определенной степени. Когда механизмов, обеспечивающих учет мнений профессионалов преподавания при принятии затрагивающих их решений, нет, практика оставляет желать лучшего в некоторых случаях (например, в Румынии), иногда это связано с вопросом времени, т.е. новый закон выходит в июле и должен вступить в силу в сентябре, не оставляя места для привлечения к процессу профессионалов преподавания. Необходима дальнейшая работа по **обеспечению учета мнений учителей и укреплению принципов расширения прав и возможностей учителей** на уровне учебных заведений, чтобы добиться, что такой подход оказывает воздействие на все процессы принятия решений и пронизывает их.

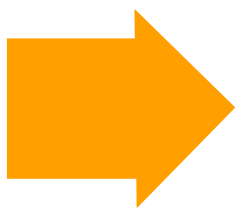
Консультации проводятся для поддержки реализации инклюзивного образования, например, с социальными партнерами, хотя не ясно, что происходит с результатами таких консультаций (Италия, Норвегия), или бывает, что, при достижении соглашения по каким-то темам, решения, принятые впоследствии правительством, оказываются иными (Румыния). Некоторые респонденты говорят о **«предоставлении информации»**, вместо **«проведения консультаций»**: социальных партнеров ставят в известность о реформах образования, а консультации с ними не проводятся (Португалия).

5. НАЧАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДАЛЬНЕЙШЕЕ НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ВСЕХ РАБОТНИКОВ ПРЕПОДАВАНИЯ, ГДЕ ИЗУЧЕНИЕ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЯВЛЯЮТСЯ КЛЮЧЕВЫМ ЭЛЕМЕНТОМ

Адекватное и доступное начальное педагогическое образование является (абсолютно) необходимым условием для 98% респондентов, а адекватное и доступное непрерывное профессиональное развитие является (абсолютно) необходимым условием для 96% респондентов (Бельгия-Фландрия, Болгария, Дания, Норвегия, Турция, Шотландия). Это считается респондентами, возможно, **наиважнейшим рычагом повышения качества инклюзивного образования**. Адекватные и доступные возможности получения начального педагогического образования для учителей и других работников образования с целью значимой реализации инклюзивного образования, **по мнению 42% респондентов, отсутствуют**. Для 35% респондентов отсутствует адекватное и доступное непрерывное профессиональное развитие учителей и других работников образования с целью реализации инклюзивного образования. Такое образование и профессиональное развитие должны опираться на потребности (Румыния) и активное участие практикующих учителей и преподавателей, чтобы отражать существующие императивы и приоритеты (Португалия). В настоящее время работа в многообразной среде недостаточно интегрирована в подготовку учителей, особенно в плане учета ситуации в конкретном региональном контексте (например, люди рома в Венгрии). Респонденты указывают, что **начальное педагогическое образование** не всегда предоставляет достаточный инструментарий для преподавания учащимся с особыми потребностями (в широком смысле). Учителя-новички должны быть знакомы с такими вопросами, и им нужно проявлять/развивать интерес к управлению многообразием в классе. Недавно пересмотренная концепция начального педагогического образования в Ирландии требует, чтобы все выпускники прошли модели по инклюзивному образованию. И все же получаемый уровень профессиональной подготовки ограничен и недостаточен, чтобы поддерживать учителей на всем протяжении их карьеры.



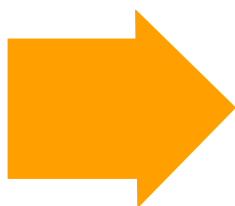
Начальное педагогическое образование и непрерывное профессиональное развитие учителей и преподавателей должно в достаточной мере включать по-настоящему живую практику работы в учебных заведениях и замечания наставника. Такой наставник, назначаемый в самом начале карьеры учителя, способен помочь представителю учительской профессии расти и развиваться дальше. Необходим анализ того, как пройденная подготовка используется в преподавании в реальной жизни.



Непрерывное профессиональное развитие должно быть доступно для всех уровней образования в рабочее время и с соблюдением времени досуга учителей и работников образования. Необходимо наличие достаточного числа замен для учителей, чтобы сделать возможной их дальнейшую профессионализацию. В рамках профессионального развития следует рассмотреть возможность партнерств между учебными заведениями, НПО и другими агентствами с целью облегчить и обогатить труд учителей и других работников образования.

6. НАЛИЧИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО ПЕРСОНАЛА И МЕХАНИЗМОВ ДЛЯ ОКАЗАНИЯ ПОДДЕРЖКИ УЧИТЕЛЮ

Наличие вспомогательного персонала, включая помощников учителя, психологов, и персонал языковой поддержки является **(абсолютно) обязательным условием** для 91% респондентов. Отсутствие в учебных заведениях поддержки для учителей и руководства, особенно при наличии учащихся с особыми потребностями в самом широком смысле, является, по мнению респондентов **критически важной проблемой** в системах образования, и об ее присутствии сообщают респонденты из разных стран (Ирландии, Италии, Испании, Франции, Латвии, Польши). Отмечается нехватка учителей со специальными знаниями (Швеция), учителей коррекционного обучения (Швеция), а также отсутствие механизмов поддержки в установлении потребностей учащихся в поддержке. Система всесторонней поддержки для учителей и руководителей учебных заведений (включая возможность взаимообучения и обменов) является необходимой для реализации инклюзивного образования (Франция). Учителя часто перегружены чрезмерным количеством учеников в классах, процедурами промежуточной оценки успеваемости и бюрократической работой (например, в Португалии). В результате поступают сообщения о примерах, когда учителя в классах с несколькими учениками с особыми потребностями зачастую в качестве метода работы снижают требования вместо применения адаптированной учебной программы. Такие учителя поясняют, что у них просто нет достаточного времени, чтобы применять адаптированную методику без поддержки, например, помощника (например, в Польше).



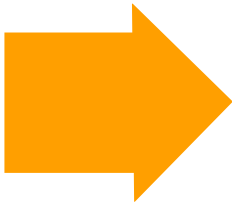
В контексте инклюзивного образования необходимо пересмотреть количество учащихся на одного учителя, чтобы дать возможность надлежащим образом учитывать особые потребности учащихся. Респонденты утверждают, что профсоюзы призваны сыграть в этом важную лоббирующую роль.

Рисунок 3: Среда преподавания и учебы в инклюзивном образовании - результаты онлайн-опроса ETUCE (Приложение 1 - Таблица 5)



7. ДОСТАТОЧНОЕ ВРЕМЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

Наличие достаточного времени и пространства в рамках рабочего времени для учителей, мастеров производственного обучения (ПО), работников ВУзов и других работников образования, чтобы оказывать дополнительную помощь некоторым учащимся (например, языковую помощь, культурологическую помощь) является (абсолютно) обязательным условием для 94% респондентов, однако 71% респондентов считают, что такого времени и пространства у них нет. Учителя перегружены работой, включая административную нагрузку. Постоянно **растущая рабочая нагрузка и требования повышать производительность** в секторе образования рассматриваются 70% респондентов как серьезная проблема.



Необходим вдумчивый анализ организации и финансирования образования, чтобы рассмотреть, как рабочее время учителей и других работников образования может использоваться с наибольшим смыслом при одновременном соблюдении баланса между работой и домом и требований по охране труда. Образовательные учреждения в экономически уязвимых районах должны иметь возможность требовать большего числа штатных работников/учителей и помощников, которые, в свою очередь, будут иметь меньшую нагрузку в виде прямого преподавания, чтобы работать с более малочисленными группами учащихся и предоставлять своим учащимся индивидуальную помощь и поддержку.

Приводятся примеры кампаний профсоюзов по решению этих вопросов, например, кампания профсоюза EIS [Время заняться нагрузкой](#) в Шотландии по преодолению проблемы непомерных объемов нагрузки и сверхурочной работы учителей труда и их воздействия на их здоровье и благополучие. Подчеркивалась необходимость здоровой и безопасной рабочей среды для всего образовательного сообщества (Португалия), в том числе и в свете пандемии COVID-19. Причины связанного с работой стресса и «выгорания» среди учителей необходимо расследовать, и изменения в их рабочей среде должны опираться на фактические данные (Исландия).

8. ПОЛИТИКА ПРИВЛЕЧЕНИЯ И УДЕРЖАНИЯ КАДРОВ В СЕКТОРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Кадровая политика учебных заведений состоит в создании условий, в которых учителя, работники ВУЗов, руководители учебных заведений и другие работники образования могут наилучшим образом поддерживать учебу учащихся. Помимо прочего, это предполагает **политику привлечения кадров**. Почти в двух третях Европейских стран преобладающим методом является открытый прием на работу, предполагающий, что ответственность за публикацию объявлений о вакансиях, сбор заявлений и отбор наилучших кандидатов децентрализована, и обычно этим занимаются сами образовательные учреждения, в некоторых случаях в сотрудничестве с местными органами самоуправления (ЕК-«Эвридика», 2018)⁶¹.

Адекватная политика привлечения и удержания учителей и других работников образования, отражающая многообразие в секторе образования и в обществе в целом считается важным условием (по мнению 52% респондентов, абсолютно необходимым условием), которое, как считают 44% респондентов, все еще отсутствует. Необходимы конкретные инициативы для привлечения самых разных кандидатов (Бельгия/Фландрия, Ирландия), поскольку некоторые респонденты говорят о дефиците педагогов с определенной специализацией, например, учителей специального образования (Финляндия), учителей из числа иммигрантов (Финляндия), учителей-носителей второго языка обучения (Финляндия). Чтобы по-настоящему понять потребности учащихся из различных социальных групп, учебные заведения должны также поддерживать многообразие в составе своих команд и правлений школ (Нидерланды). Упоминаются инициативы профсоюзов респондентов по повышению осведомленности правительства о важности многообразного состава работников образования (Великобритания).

9. РАЗРАБОТКА НАДЛЕЖАЩИХ ПОСОБИЙ, ОБОРУДОВАНИЯ И ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ-УЧЕБЕ

Дифференцированные учебные программы, подходы к обустройству классных комнат и стратегии преподавания, учитывающие различные стили учебы и обеспечивающие качественное образование для всех являются необходимым компонентом инклюзивного подхода к образованию. Учителя должны иметь возможность выбирать из широкого ряда приемов и методов преподавания и стратегий активного обучения, чтобы эффективно работать с многообразными группами учащихся, имеющих различные учебные потребности и предпочтения ([веб-сайт Портала Школьного Образования](#))⁶². Это связано с академической свободой и профессиональной автономией учителей и других работников образования как единым элементом устойчивого развития образования и Европейского общества в целом (см. [Резолюцию о ведении кампаний за повышение статуса и значимости учительской профессии во имя солидарности, демократии, равенства и устойчивости развития](#), принятую на Региональной конференции ETUCE 1-2 декабря 2020 года).

Обширные исследования доказывают, что **построенная на сотрудничестве учеба** является эффективной стратегией максимального повышения успеваемости всех учащихся (например, Danau and Pauly, 2019)⁶³ и считается элементом инклюзивной педагогики, способствующей развитию демократической среды в классе (Ferguson-Patrick, 2012)⁶⁴. Респонденты утверждают, что следует продвигать построенное на сотрудничестве преподавание, чтобы избежать конкурирующих и персональных подходов (Испания). Построенные на сотрудничестве подходы к учебе с целью укрепления совместной работы учащихся из разных групп населения, чтобы дать учащимся возможность приобрести опыт различных культур и многообразия мнений и понять, что означает активная гражданская позиция и что это такое - быть ответственным за других, включены в [Совместное заявление об инклюзивных школах](#), принятое партнерами по проекту EU-CONVINCE (Danau and Pauly, 2019). [Инклюзивная педагогика](#) представляется респондентами как один из возможных подходов к решению трудной задачи удовлетворения всего многообразия потребностей в классе, и иногда теми, кто выступает за большую универсальность и менее специализированную поддержку для отдельных групп учащихся, хотя респонденты в то же время утверждают, что всегда будут учащиеся, которым потребуется специальная поддержка.

10. БЕЗОПАСНАЯ И ЗДОРОВАЯ СРЕДА ДЛЯ РАБОТЫ И УЧЕБЫ, СВОБОДНАЯ ОТ ДОМОГАТЕЛЬСТВ И ТРАВЛИ

93% респондентов утверждают, что для учителей, работников ВУЗов и других работников образования (срочно) необходима организация подготовки в этой области. Проблемы с охраной труда могут причинять вред не только учителям и другим работникам сферы образования, но способны косвенно затрагивать учащихся и ставить под угрозу качество и эффективность предоставляемого образования. Безопасный, поддерживающий и здоровый климат может означать огромную разницу в жизни учащихся (ОЭСР, 2019)⁶⁵.

Сеть «Школы без расизма – школы, имеющие мужество» является самой крупной школьной сетью в Германии, приверженной подключению учителей и учащихся к противодействию любым формам дискриминации, травли и проявлениям целевого группового насилия. Чтобы стать членом сети, 70% учащихся и учителей школы должны подписать договор, по которому они обязуются, в числе прочего, активно содействовать формированию в школе климата, свободного от дискриминации и насилия. (База данных Передового Опыта ETUCE)

11. СОТРУДНИЧЕСТВО КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ В ЗНАЧИМОЙ И ПРОДУКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация инклюзивного образования – это обязанность не одного только министерства образования. Сотрудничество ключевых действующих лиц в сфере образования имеет критическое значение для повышения эффективности и актуальности проводимых мер. Ключевые действующие лица включают социальных партнеров в секторе образования, учителей, работников ВУЗов, руководителей учебных заведений и других работников образования, учащихся, семьи и более широкое образовательное сообщество, в которое входят социальные работники, НПО, местные общественные организации, органы местного самоуправления и местные предприниматели. [Совместное заявление по инклюзивным школам](#) (проект EU-CONVINCE, 2019 год), декларирует, что **сотрудничество социальных партнеров и других заинтересованных сторон в секторе образования имеет ключевое значение** для развития и продвижения инклюзивных учебных заведений. Сотрудничество может включать разные формы командной работы, сетевого взаимодействия, межведомственного сотрудничества и может опираться на некую официальную структуру или иметь более гибкие механизмы реализации. Сотрудничеству с гражданским обществом порой препятствует национальная/региональная политика, например, сотрудничеству с сообществами ЛГБТИ в некоторых странах (например, в Польше).

Активное взаимодействие **с семьями и местной общественностью** необходимо для оказания адекватной поддержки. Родители/опекуны и семьи оказывают важное воздействие на процесс учебы и развития их детей. Стимулирующая домашняя среда, поощряющая учебы, а также участие родителей в деятельности школы имеют ключевое значение для познавательного, социального и эмоционального развития учащихся. Однако отношения между школой, родителями/опекунами и семьями могут складываться очень трудно. Некоторые родители могут быть незнакомы с современной школьной системой и воспринимать школьную культуру и ее «язык» как нечто далекое для себя. Другие родители (например, из числа беженцев) могут испытывать недостаток языковых навыков, чтобы общаться со школами или помогать своим детям в учебе. Учителям может не хватать времени и/или опыта, чтобы общаться или устанавливать отношения с родителями из разных групп населения. Необходимо, чтобы партнерства между семьями и учебными заведениями базировались на взаимном уважении и признании ценностей и опыта друг друга..

Участие родителей выражено подчеркивается, например, в норвежском подходе к инклюзивному образованию. Особого внимания требует подключение родителей-иммигрантов. Помимо выделения достаточных ресурсов, для выявления подходящих форм и методов поддержки ребенка на ранней стадии необходима межведомственная и партнерская работы, включающая учителей, работников здравоохранения, других специалистов и родителей. Например, в Шотландии программа [«Расширяя права и возможности школ»](#) акцентирует важность культуры сотрудничества, коллективности и инклюзивности в деле повышения успеваемости учащихся.

Литовский профсоюз работников образования и науки является одним из партнеров в проекте ЕСO-IN программы Erasmus+, нацеленном на совершенствование политики и практики инклюзивного образования от дошкольных учреждений до средней школы первой ступени посредством активного подключения всех основных заинтересованных сторон в сфере образования (в частности, учителей, руководителей учебных заведений, педагогов, родителей органов государственной власти). Проводятся мероприятия по подготовке и оказанию поддержки с целью содействовать командной работе в борьбе с сегрегацией и радикализацией, позволяя, таким образом осуществлять дополнительные качественные и количественные меры для реализации, мониторинга и оценки инклюзивности в школе.

12. АДЕКВАТНЫЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ НА УРОВНЕ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ И ОБЩЕШКОЛЬНЫЙ ПОДХОД

«Управление означает процесс распределения социальных (государственных) благ, включая механизмы социального включения/маргинализации, посредством набора учреждений, сетей, представительств и действующих лиц, которые берутся из правительства, но также и помимо него» (Lindblad and Popkewitz 1999)⁶⁶. Поскольку управление состоит в регулировании доступа к (в числе прочего) общественным благам, его роль в отношении включения и исключения, инклюзивности и маргинализации имеет критическое значение.

Адекватное удовлетворение потребностей учащихся, профессионалов преподавания и всего школьного сообщества занимает центральное место в общешкольном подходе. С различных точек зрения, **общешкольный подход переплетается с инклюзивным образованием**: обоснование общешкольного подхода состоит в предоставлении возможностей учиться всем учащимся в каждом аспекте их школьной жизни. **Общешкольный подход признает, что преподавание, учеба и благополучие тесно связаны между собой** и что все аспекты школьного сообщества (политика школы, партнерства с общественностью, учебная программа, учеба и преподавание, помещения и инфраструктура) способны воздействовать на благополучие учащихся и работников (Dapaau and Pauly, 2019)⁶⁷.

При этом 31% респондентов не согласны с утверждением, что «в их стране/регионе проводится **стратегия и политика в области школьной инфраструктуры и среды**, которая охватывает различные аспекты многообразия внутри школьного сообщества». Для 29% респондентов это утверждение справедливо в определенной степени.

Респонденты утверждают, что **межведомственные подходы** необходимы на уровне образовательных учреждений, а не на уровне классов (Финляндия). Сотрудничество на местном уровне укладывается в концепцию **общешкольного подхода**, где работа с родителями считается важной, особенно в семьях группы риска (Болгария, Венгрия, Великобритания). Учебные заведения могут предоставить учителям, мастерам ПО, преподавателям ВУзов необходимые контакты для сотрудничества (например, с НПО), чтобы они могли использовать свое рабочее время максимальной эффективностью (Португалия). Для удовлетворения потребностей многообразного класса необходима многопрофильная команда, например, терапевтическая поддержка выходит за рамки компетенции учителя и требует создания внутришкольного механизма (Ирландия), хотя другие специалисты не должны брать на себя задачи учителя (Финляндия). Сотрудничество, обмен информацией и взаимное обучение между учителями, мастерами ПО, преподавателями ВУзов и другими работниками образования считаются необходимыми (Германия), чтобы обмениваться передовым опытом и обсуждать потенциальные усовершенствования (Ирландия).

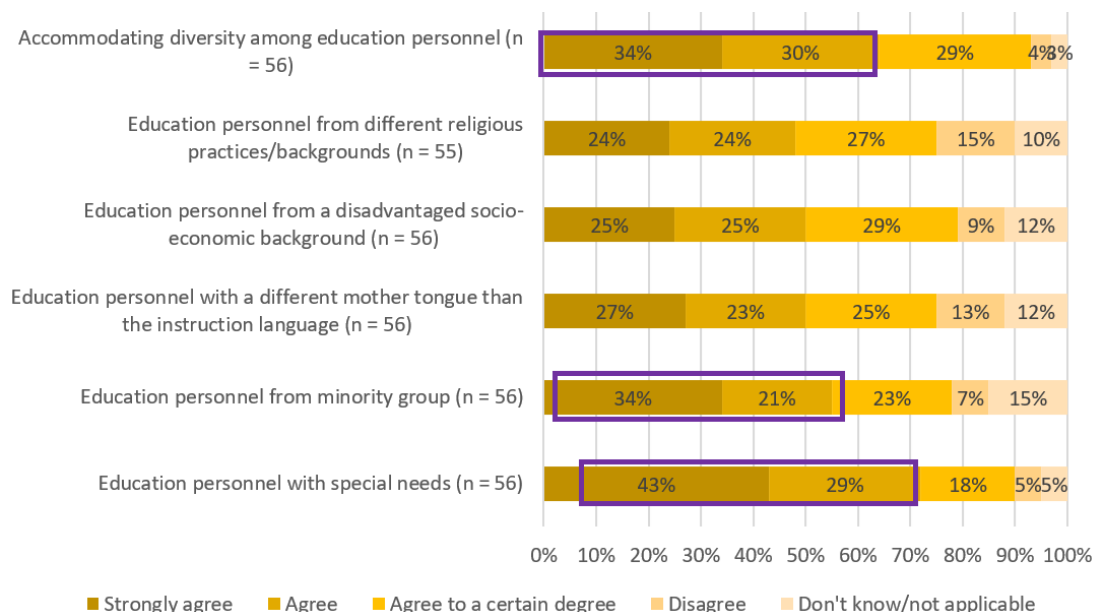
Приверженность руководства считается одним из ключевых факторов успеха в инклюзивном образовании (Claeys-Kulik, et al, 2019)⁶⁸. *«Оно [руководство] играет важную роль в повышении результатов деятельности учебных заведений, влияя на мотивацию и раскрытие потенциала учителей, а также на климат и среду в учебном заведении. Эффективное руководство в учебных заведениях необходимо для повышения эффективности и непредвзятости школьного образования»* (ОЭСР, 2008, с.32)⁶⁹. Руководители учебных заведений действуют на стыке политики в области образования и ее реализации в образовательных учреждениях.

Связь между практикой **распределенного руководства**⁷⁰ и эффективной реализацией инклюзивной практики работы в учебных заведениях установлена также и в специальной литературе (Miškolci, Armstrong, & Spandagou, 2016; Mullick, 2013)⁷¹. Распределенное руководство важно для разделения управленческих задач с коллегами с целью поддержки развития как людей, так и организации. Оно способствует командной работе и многопрофильному сотрудничеству между педагогами и преподающими специалистами, другими заинтересованными сторонами, профессионалами и услугами (Европейское Агентство, 2018)⁷². Подготовка и профессиональная поддержка директоров учебных заведений критически важна для развития и становления эффективно работающих учреждений инклюзивного образования. Многие учителя считают проблематичным, что руководителей учебных заведений не получают адекватной подготовки, чтобы справляться с существующими трудностями. Политика поддержки руководителей учебных заведений в выполнении ими своих функций могла бы включать предоставление доступа к сетям профессионалов, возможностей для коучинга, но также и сокращение сложных административных обязанностей (Европейское Агентство, 2018)⁷³.

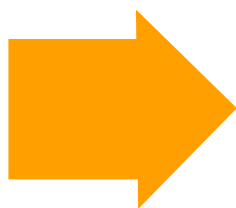
По мнению респондентов, наиболее востребованные темы для **подготовки руководителей учебных заведений** касаются:

- Работников образования с особыми потребностями (**71%** респондентов).
- Принятия многообразия в преподавательском составе учреждения (**64%** респондентов).
- Работников образования из числа представителей меньшинств (**55%** респондентов).

Рисунок 4: Потребности руководителей учебных заведений в подготовке - результаты онлайн-опроса ETUCE (Приложение 1 - Таблица 12)



29% респондентов не согласны с утверждением, что в настоящее время уже действует стратегия поддержки руководителей учебных заведений в принятии инклюзивного подхода и создании благоприятной культуры и признании ценности многообразия преподавательского состава и учащихся. По мнению 37% респондентов, такая стратегия присутствует лишь в определенной степени.



Критически важно, чтобы руководители учебных заведений были привержены инклюзивному образованию, чтобы инициировать перемены. Директорам учебных заведений необходимо постоянное профессиональное развитие по темам, связанным с многообразием в образовательных учреждениях, и здесь рекомендуется подготовка без отрыва от работы, а также подготовка, адаптированная к нуждам региона/сообщества (Норвегия, Испания, Швеция).

13. АДЕКВАТНЫЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ И МОНИТОРИНГА

Данный вопрос охватывает два аспекта: мониторинг и оценка показателей образовательных учреждений в отношении инклюзивного образования и контроль и оценка учебных процессов учащихся.

МОНИТОРИНГ И ОЦЕНКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Регулярный мониторинг реализации инклюзивного образования в образовательной среде и ее соответствия с политикой инклюзивного образования отсутствует, по мнению 38% респондентов, и лишь 28% респондентов считают, что он проводится в некоторой степени. Когда механизмы мониторинга работают, они в некоторых случаях являются процедурными (сделали то-то или то-то в установленные сроки) и не помогают учебным заведениям совершенствовать свой инклюзивный подход к образованию. Некоторые респонденты сообщают об **отсутствии последовательного подхода и структуры** оценки инклюзивного образования, соответствующих ценностям, лежащим в основе концепции инклюзивного образования, несмотря на прогресс, достигнутый некоторыми странами в плане принятия многообразия в учебных заведениях и классных комнатах (например, Испанией). Кроме того, есть сообщения о различиях в прогрессе, достигаемом на разных уровнях образования в одной стране (например, в Ирландии, где большой прогресс достигнут в профессионально-техническом образовании и обучении (ПТО) и в высшем образовании). Есть свидетельства того, что учебные заведения, проводящие в течение определенного периода самоанализ и корректировку своих планов развития, показывают более высокую успеваемость всех учащихся в сравнении с теми, которые этого не делают (Squires, 2010)⁷⁴.

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА УЧАЩИХСЯ

Европейское Агентство (2017) утверждает, что **системы мониторинга и оценки учебы** должны быть сосредоточены на конструктивных факторах вместо того, чтобы предполагать недостатки учащихся. Примеры систем контроля, связанных с инклюзивным образованием, включают [Индекс инклюзивности](#) (Booth and Ainscow, 2002 – см. также Приложение 4)⁷⁵ и [Руководство Агентства по самоанализу](#) (Европейское Агентство, 2017)⁷⁶.

Респонденты заявляют, что (национальные) **тесты все еще слишком сосредоточены на высоких показателях, успеваемости, экзаменах и квалификациях и не продвигают учебы для всех**. (Италия, Шотландия, Турция). В других случаях существующая система оценки должна бы, в теории, воздействовать на продвижение учебы для всех, однако, в результате невыделения достаточных ресурсов, между теорией и практикой выявляются расхождения (отсутствие необходимых инвестиций как в преподавательский состав, так и в специалистов вспомогательных служб для соответствия существующему набору требований) (Шотландия); собираемая в ходе оценки информация не может эффективно использоваться (Шотландия). Респонденты упоминают недостаточность ресурсов и возможности для учителей, мастеров ПО и работников ВУЗов (время и компетенции) реализовывать системы оценки на бумаге (Португалия, Польша).

По мнению некоторых респондентов, это связано с узким взглядом на учебу, ведущим к отсутствию концепции успеха для учащихся, которая ценила бы учебу, прогресс и достижения всех учащихся. Некоторые респонденты говорят о ситуации, когда система оценки больше служит тому, чтобы показать, насколько хорошо идут дела у того или иного учебного заведения вместо того, чтобы действительно сосредоточиться на выявлении достижений и прогресса учащихся (Великобритания, Португалия). Большинство респондентов (83%) подтверждают, что в их регионе/стране **системы/процедуры оценки** учебы используются для информирования и продвижения учебы для всех, хотя в разной степени (37% респондентов согласны с этим лишь в определенной степени). 29% респондентов считают, что в их регионе/стране не реализуются системы/процедуры оценки, направленные на принятие разнообразия путем выявления и признания ценности прогресса и достижений всех учащихся (Таблица 8 - Приложение 1). Более того, результаты оценки на уровне индивидуальных учащихся могли бы использоваться на совокупном уровне школы или кластера школ как исходная информация для разработки политики на основе фактов. В настоящее время это часто отсутствует (Франция).

Ряд респондентов говорят о **варьирующей степени автономии учителей в процессе оценки**.

В Дании решение о том, требует ли развитие учащегося особого внимания или поддержки, опирается на опыт учителей и родителей в образовательном процессе, и за этим может последовать специальная оценка каждого индивидуального случая. Они могут сотрудничать в этом с другими учителями и специалистами, но также важно и сотрудничество с родителями/опекунами в определении потребностей, а также в планировании и осуществлении мер поддержки. Более подробное руководство по проведению оценки успеваемости в национальном учебном плане начнет работать с 2021 года. Также, в Норвегии говорят об общении с учащимся и родителями как о важном элементе в процессе оценки для достижения более высокой успеваемости.

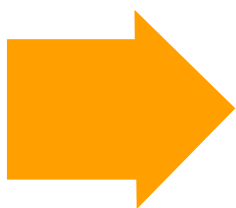
Некоторые респонденты упоминают **агентства по поддержке**, которые могут играть роль в оценке результатов учебы в инклюзивном образовании.

В Бельгии-Фландрии, например, одной из задач Консультационного центра для учеников (Centrum voor Leerlingbegeleiding) является проведение оценки, когда учащиеся сталкиваются с проблемами участия в образовании. Центр в своей работе может, как реагировать (осуществляя инициативы по просьбе родителей или учителя), так и предлагать решения после проведения многопрофильной консультации. В Чешской Республике оценку образовательных потребностей осуществляют центры педагогического и психологического консультирования, центры специальной педагогики, центры образовательной помощи и диагностические учреждения в секторе образования. Они могут предписывать оказание требуемой поддержки. Центры обмениваются информацией как с учебными заведениями, так и с родителями.

Некоторые респонденты поднимают вопрос **диагноза**: из-за недостаточного количества центров по профориентации, консультированию и психологической помощи для учащихся некоторые учащиеся не имеют доступа к всестороннему и профессиональному диагнозу, что может затронуть равенство их доступа к образованию и повлиять на их образовательный путь. Листы ожидания для получения диагноза специалиста очень длинные. В это время учащийся не получает адекватной поддержки (Польша). В Финляндии оценка потребностей (в поддержке) и предложение необходимой поддержки являются неотъемлемой частью работы учителя.

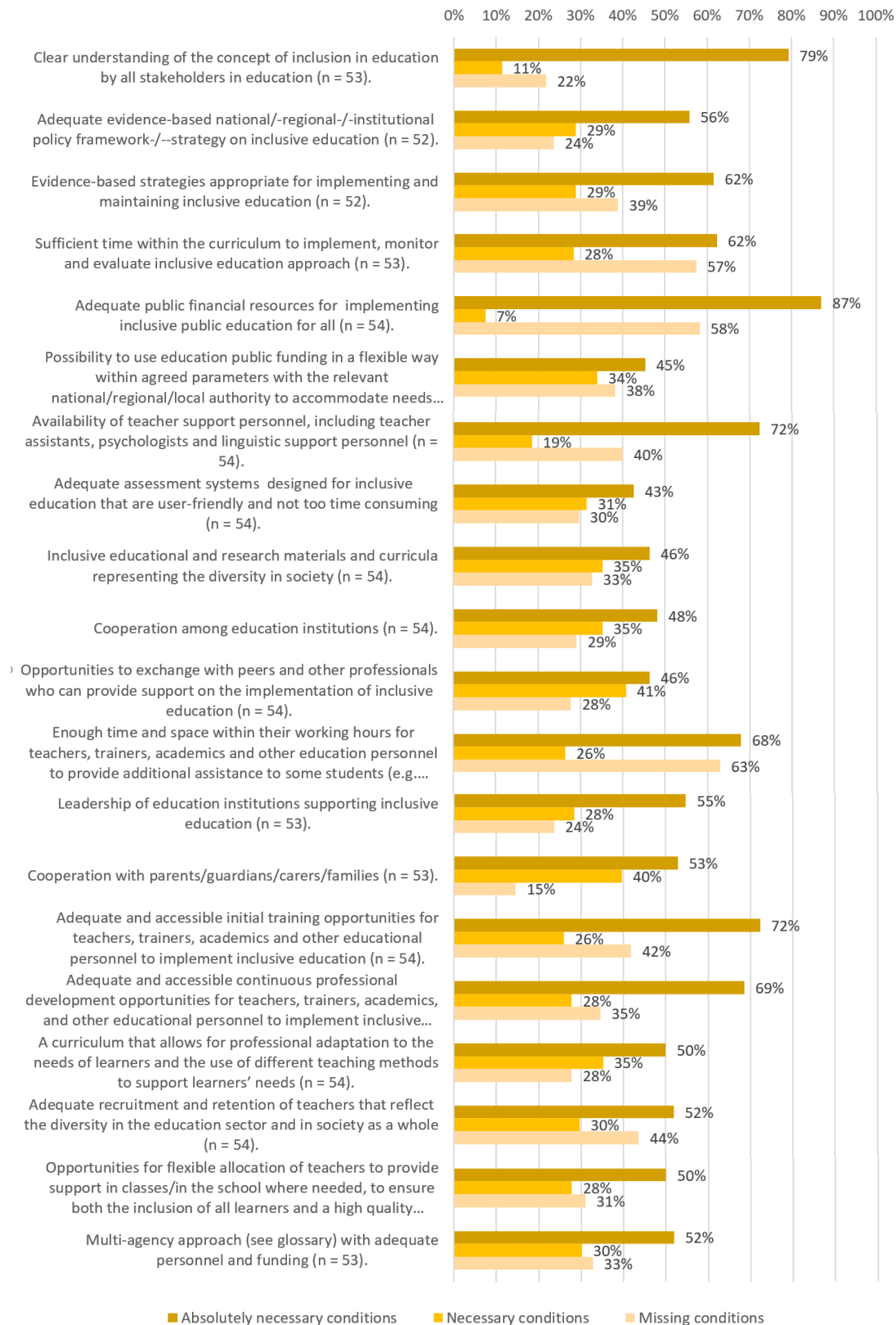
В некоторых странах/регионах для учащихся из уязвимых групп населения используются **скорректированные методы контроля и оценки** (например, в Нидерландах⁷⁷). Это дает учебным заведениям больше пространства, чтобы направить учащихся по более высокому образовательному пути и, тем самым, предоставить им новые возможности без риска низких рейтингов. В некоторых странах система независимых экзаменов включает особые условия для учащихся с особыми потребностями, например, увеличение продолжительности экзамена, возможность обратиться к учителю поддержки, тесты на родном языке (для национальных меньшинств), и т.п. (Польша). В других странах работники школ для учащихся с особыми потребностями имеют возможность более индивидуально оценивать успеваемость учащихся, ориентируясь на их собственные цели и прогресс (например, в Великобритании).

Системы мониторинга и оценки (региональный/национальный уровень) **не всегда учитывают новаторскую педагогическую методiku, используемую в классе** (например, использование групповых форм работы в классе, хотя успеваемость учащихся оценивается на национальном экзамене, который не учитывает компетенции, приобретенные во время групповой работы). Учащиеся должны знать содержание – точка. Есть утверждения, что системы/процедуры оценки успеваемости, нацеленные на принятие многообразия путем выявления и признания ценности прогресса всех учащихся, вероятно, легче реализовывать для тех предметов, которые не входят в перечень национальных экзаменов (Португалия).



Четкие указания по оценке успеваемости, которые учитывают различные потребности и предыдущие достижения учащихся, имеют большое значение, но, по мнению 31% респондентов, в настоящее время отсутствуют. Системы оценки и контроля, связанные с процессами учебы учащихся и показателями работы учебных заведений в контексте инклюзивного образования, должны быть удобными в использовании и не занимать слишком много времени. Бюрократию необходимо сократить до минимума; оценка и контроль должны быть инструментом, а не самоцелью.

Рисунок 5: (Абсолютно) необходимые условия и ключевые элементы реализации и поддержания инклюзивного образования - результаты онлайн-опроса ETUCE (Приложение 1 - Таблица 6 и Таблица 7)





**ПОТРЕБНОСТИ В
ПОДГОТОВКЕ И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
РАЗВИТИИ**

И начальное педагогическое образование, и непрерывное профессиональное развитие критически важны, чтобы обеспечить приобретение учителями компетенций, навыков, и знаний, которые позволят им реагировать на многообразие в классах и реализовывать инклюзивное образование. Это был также один из ключевых выводов [проекта EU-CONVINCE](#) ETUCE в 2019 году. Итоги проекта EU-CONVINCE свидетельствуют, что учителя, работники ВУЗов, руководители учебных заведений и другие работники образования сталкиваются с отсутствием поддержки или включения, например, посредством помощников в преподавании или посредников в межкультурном общении. В [Совместном заявлении об инклюзивных школах](#), принятом партнерами по этому проекту (2019), озвучена просьба предоставлять бесплатное начальное педагогическое образование и дальнейшую непрерывную подготовку по темам демократической гражданственности и инклюзивного образования, чтобы вооружить учителей нужными и обновленными навыками и компетенциями для управления классами многообразного состава и поддержки взаимного уважения, межкультурного взаимопонимания и межкультурного диалога.

Были сделаны разные попытки определить ключевые компетенции учителей в инклюзивной образовательной среде. Одним таким примером является [профиль инклюзивных педагогов](#), разработанный Европейским Агентством в 2012 году в результате трехлетнего проекта (2009-2012). Этот профиль был разработан с участием учителей и других специалистов из 25 стран как руководство по разработке и реализации программ начального педагогического образования на основе ключевых ценностей и областей компетенции (Европейское Агентство, 2012)⁷⁸:

- **Признание ценности многообразия учащихся.** Области компетенции в рамках этой основной ценности связаны с концепциями инклюзивного образования и взглядом учителя на различия между учащимися.
- **Поддержка всех учащихся.** Области компетенции в рамках этой основной ценности связаны с содействием академической, практической, социальной и эмоциональной учебе всех учащихся и эффективным подходам к преподаванию в разнородных по составу классах.
- **Работа с другими.** Связанные с этим области компетенции включают работу с родителями и семьями [а также с опекунами] и работу с рядом других специалистов в области преподавания.
- **Личное профессиональное развитие.** Области компетенции в рамках этой основной ценности касаются учителей как вдумчивых практиков и начального педагогического образования как фундамента для непрерывного профессионального развития и учебы.



Без высококвалифицированных, мотивированных и сильных учителей высококачественное и инклюзивное образование недостижимо» (Hollenweger, J., et al, (2015), Инструмент для повышения уровня образовательной практики учителей для инклюзивного образования, Брюссель/Страсбург: Европейский Союз/Совет Европы Eufore, с.10).

Кроме того, в рамках совместного проекта ЕС и Совета Европы «Региональная поддержка инклюзивного образования» в Юго-Восточной Европе, был разработан инструмент [повышения уровня образовательной практики учителей для инклюзивного образования](#)⁷⁹. Цель инструмента состояла в укреплении профессионализма учителей, привлечении внимания к практике работы учебных заведений, содействии диалогу между учебными заведениями и подготовкой учителей и акцентировании необходимости наращивания потенциала в образовании. Инструмент предназначен для отдельных лиц, учебных заведений и организаций, занимающихся подготовкой учителей по теме инклюзивности, и может быть использован в различных контекстах педагогического образования. Инструмент помогает самоанализу, выявлению потребностей, оценке мер по подготовке учителей и программированию подготовки учителей.

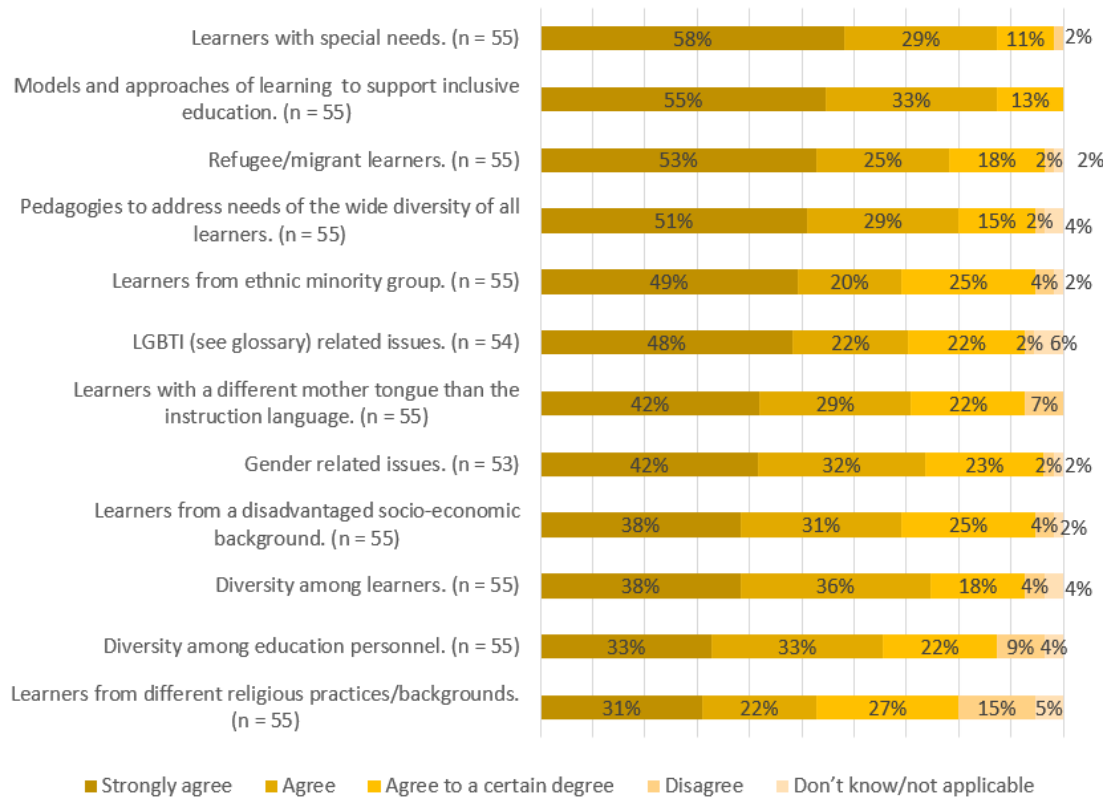


Программы подготовки учителей не уделяют достаточного внимания многообразию и инклюзивности. К сожалению, все еще слишком многие учителя не ждут успехов от своих учеников из этнических меньшинств. Это проблема, с которой наш профсоюз пытается работать, привлекая в ней внимание, но, откровенно говоря, многообразие и инклюзивность и для нашей организации являются серьезным вызовом. Большинству коллег эта тема не интересна» (респондент онлайн-опроса ETUCE 2020 года).

Результаты опроса показали, что наиболее необходимыми темами для **государственной подготовки, учителей мастеров ПО, работников ВУЗов и других работников образования** являются:

- Модели и подходы обучения для поддержки инклюзивного образования (88% респондентов согласны/полностью согласны).
- Как работать с учащимися с особыми потребностями (87% респондентов)
- Педагогика удовлетворения потребностей широкого многообразия всех учащихся (80% респондентов).

Рисунок 6: Потребности учителей, мастеров ПО, работников ВУзов и других работников образования в подготовке - итоги онлайн-опроса ETUCE (Приложение 1 - Таблица 10)



Самые неотложные потребности в подготовке для учителей, мастеров ПО, работников ВУЗов и других работников образования, чтобы реагировать на различные вызовы, по которым **требуются немедленные действия**, включают (Приложение 1 - Таблица 11):

- Оказывать **более инклюзивную поддержку учащимся с особыми потребностями** (61% ответов).
- Оказывать **поддержку в том, как справляться с «трудными ситуациями»** в классе (решение проблемы антисоциального поведения, запугивания и травли и т.п.) (60%). Различные респонденты сообщают: практика показывает, что учителя недостаточно хорошо подготовлены к тому, чтобы справляться с нарушениями правил поведения в классе и в школах (насилие среди учащихся или в отношении педагогов, язык ненависти, ложные новости и т.п.) (Италия).
- Правильно **управлять растущей рабочей нагрузкой** (57%).
- **Преподавать в многоязыковой среде, управлять межкультурным диалогом и поощрять его** (например, лучше понимать взаимоотношения между учащимися из разных культур) (56%).
- **Создавать безопасную и здоровую учебную и рабочую среду, свободную от домогательств и травли, включая кибер-травлю** (54%).
- Реализовывать **общешкольный подход** для целей инклюзивного образования (53%).
- Использовать **инструменты ИКТ, цифровые технологии и сетевые СМИ**, чтобы поддерживать инклюзивность в образовании (53%).
- Осуществлять **основанные на активном участии и сотрудничестве подходы к учебе** с целью укрепления совместной работы учащихся из различных групп населения (53%).
- **Распознавать и лучше понимать скрытые предрассудки и стереотипы** в учебных программах, образовательных и исследовательских материалах (51%). Респонденты утверждают, что учебные программы полны стереотипов, которых необходимо избегать для повышения образовательной справедливости (Испания, Великобритания). Для некоторых это первый и неотложный шаг к пониманию личных и организационных предвзятостей и восприятий, которые поддерживают и питают практику маргинализации.

Респонденты заявляют, что различные вопросы, представленные в вопроснике, которые касаются начального педагогического образования и дальнейшего профессионального развития, необходимых учителям, являются взаимосвязанными и из них нелегко выделить приоритетные. **Сексуальное образование** считается важным элементом, который должен быть включен в программы начального педагогического образования и непрерывного профессионального развития как связанный с вопросами охраны здоровья населения, межличностных отношений и психосоциальными вопросами. Хотя некоторые респонденты упоминают, что в некоторых странах это является проблемой (Польша).

Респонденты сообщают о необходимости охватить различные упомянутые вопросы, поскольку в настоящее время в начальном педагогическом образовании они рассматриваются поверхностно и необходимо более глубокое отношение к подготовке учителей, чтобы в полной мере реализовать инклюзивное образование. При этом **предъявляемые требования к учителям высоки и продолжают расти**. Сегодня от учителей все больше ожидают выполнения задач, которые выходят за их профильные должностные обязанности. Эти задания связаны с оценкой и мониторингом, управлением, оценкой коллег, учителя должны знать, как разрабатывать планы действий и составлять стратегические планы. Для некоторых респондентов этот список подвижен, поскольку некоторые вопросы становятся неотложными или менее срочными для определенных групп учителей, работающих с определенными группами учащихся или в зависимости от изменений в обществе (например, пандемия COVID-19). Различия в ответах связаны с контекстом, в котором действуют респонденты, например, в контексте, где меньше учащихся из числа беженцев/мигрантов, потребности в подготовке в этих областях явно присутствуют не так остро. Кроме того, респонденты утверждают, что вопросы, связанные с **образованием учащихся с особыми потребностями, признаются наиболее полно**, тогда как вопросы, связанные с образованием учащихся из других «уязвимых» групп, таких как ЛГБТИ, социально и экономически уязвимые слои населения, признаются в меньшей степени. Следовательно, самые большие потребности учителей в базовом образовании и дальнейшем развитии, возможно, кроются именно здесь (Польша). Это демонстрирует необходимость гибкой и адаптируемой системы педагогического образования и дальнейшего профессионального развития.



РОЛЬ ПРОФСОЮЗОВ В ПОВЫШЕНИИ МНОГООБРАЗИЯ



Чтобы соблюсти условия для реализации инклюзивного образования, необходимо подключение различных действующих лиц, при этом роль этих разных действующих лиц зависит от структуры и организации образования в данной стране (см., например, ЕК-ЭВРИДИКА, 2019)⁸⁰. Сотрудничество имеет ключевое значение, когда речь идет о реализации и устойчивом развитии инклюзивного образования, причем необходимо оценивать, какое сотрудничество и на каком уровне является наиболее эффективным и актуальным.

См. Приложение 1 – Таблица 9, где даны цифры, касающиеся роли различных действующих лиц в реализации инклюзивного образования.

Посредством **социального диалога** социальные партнеры достигают соглашения работать вместе по вопросам политики и проведения мероприятий. В таком социальном диалоге могут участвовать работники и работодатели (двухсторонний диалог) и также правительства, помимо этих двух сторон (трехсторонний), и он может проводиться на местном, региональном, национальном и отраслевом уровне, а также на уровне ЕС. Социальный диалог сам по себе играет большую роль в придании образованию большей инклюзивности и в содействии обеспечению качества образования (Европейская комиссия, 2019; ETUCE, 2018)⁸¹.

Респонденты подчеркивают, что **профсоюзам** нужно участвовать в дискуссиях и переговорах, касающихся всех аспектов инклюзивного образования, включая, помимо прочего, следующее:

- Все дискуссии, касающиеся **условий труда** учителей и других работников образования. Например, это связано с временем и пространством в рамках рабочего времени учителей и других работников образования, необходимых для предоставления обязательной дополнительной помощи некоторым учащимся (например, языковая поддержка).
- Дискуссии и переговоры на тему **формирования начального педагогического образования и непрерывного профессионального развития** учителей и других работников образования с целью обеспечения высокого качества образования. Участие профессионалов преподавания в разработке программ подготовки и профессионального развития имеет ключевое значение для усовершенствования начального педагогического образования и непрерывного профессионального развития (см. также исследование, ранее проведенное Стивенсоном для ETUCE, 2018)⁸².
- **Набор и удержание в профессии** учителей, отражающих многообразие сектора образования и общества в целом.
- **Возможности для обмена** с коллегами и другими специалистами, которые могут оказать поддержку в реализации инклюзивного образования.
- Дискуссии о **финансировании** (инклюзивного) образования для более полного понимания, например, где необходимо финансирование в обычных школах, чтобы поддержать удовлетворение особых образовательных потребностей, включая инвалидность, или в плане возможности гибкого использования бюджетных ассигнований на образование в рамках согласованных параметров (с соответствующим местным, региональным или национальным органом власти) для удовлетворения потребностей, связанных с инклюзивным образованием.



Фрагментация системы образования путем приватизации и рост академий оказали большое воздействие на переговорные возможности профсоюзов по обеспечению высокого качества образования и права на него для всех учащихся во всем секторе» (респондент онлайн-опроса ETUCE 2020 года)

Кроме этого, респонденты предлагают **разъяснить роль профсоюзов**, особенно более молодым и новым учителям или другим работникам образования (Латвия). Респонденты предлагают, чтобы профсоюзы также более четко объясняли свою точку зрения на такие вопросы, как многообразие и инклюзивность, например, на сайтах, в своих газетах и т.п. (Нидерланды). Профсоюзы могли бы также проводить акции в учебных заведениях, где членам приходится сталкиваться с расизмом и дискриминацией (Нидерланды).

Исходя из результатов опроса, **органы управления образованием** на национальном, региональном и/или местном уровне призваны сыграть большую роль в разработке **опирающихся на факты политических программ и стратегий** в области инклюзивного образования, предполагающих адекватные условия труда и выделение достаточных ресурсов для реализации государственного инклюзивного образования для всех. Эта политика и стратегия должны быть основаны на:

- ясном понимании концепции инклюзивности в образовании всеми заинтересованными сторонами в секторе (дискуссия, в которой органы управления образованием должны сыграть роль инициаторов и ведущих).
- социальном диалоге и должны сопровождаться опирающейся на факты стратегией реализации.

В Ирландии Группа учителей ЛГБТ+ в составе национального профсоюза учителей INTO оказывает поддержку членам из числа ЛГБТИ и провела вместе с INTO кампанию за закон о равенстве. Также был разработан онлайн-курс «Создание инклюзивной школы с ЛГБТ+». (Каталог ПО ETUCE)

Правительство должно предоставить четкие руководства по инклюзивному образованию: что оно означает, зачем необходимо, как его реализовать, каковы последствия для различных затрагиваемых сторон (учащихся, родителей, учителей, руководителей учебных заведений и т.д.). Респонденты рекомендуют **обмен информацией и опытом с другими странами**, чтобы почерпнуть вдохновение в том, как они претворяют в жизнь концепцию инклюзивного образования. Для более полного понимания различных взглядов на инклюзивность и достижения договоренностей о возможных путях реализации этой концепции необходимы регулярные «круглые столы» с участием всех заинтересованных сторон в сфере образования. Участие в работе сетей, создаваемых для сотрудничества и обмена информацией и опытом, имеет большое значение для непрерывного профессионального развития учителей. Учителя должны иметь достаточно времени, чтобы вести обмен с коллегами (обмен эффективными приемами и методами, материалами и опытом) с другими специалистами.

Правительство должно предоставлять **достаточные финансовые ресурсы из госбюджета** для реализации инклюзивного государственного образования для всех, включая обеспечение достаточного количества персонала для поддержки учителей. Чтобы лучше понимать, где нужно проводить финансирование для реализации инклюзивного образования, необходимо сотрудничество между правительством, работодателями в секторе образования, руководством учебных заведений и профсоюзами.

Органы управления образованием, вместе с **работодателями и профсоюзами сектора**, играют роль в разработке адекватных и удобных в использовании систем оценки результатов для инклюзивного образования, не отнимающих слишком много времени, тогда как **НПО** могут поддержать разработку образовательных и исследовательских материалов, говорящих о многообразии в обществе.



ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

7

Европейские общества становятся все более многообразными, что представляет для образования одновременно и вызовы, и возможности. Движущими силами многообразия в обществе являются **внутри-Европейская мобильность, международная миграция и глобализация**, которые сопровождаются существующими вызовами для реализации инклюзивного образования, в частности, техническим прогрессом и цифровизацией, ростом неравенства, вопросами кибербезопасности и защиты, маркетизацией и приватизацией образования, подъемом крайне правой идеологии, растущим индивидуализмом и, в последнее время, текущей пандемией COVID-19. Кризис, вызванный пандемией, привел, помимо прочего, к нарушениям нормальной работы сектора образования, затронувшим многие аспекты труда учителей, работников ВУЗов, руководителей учебных заведений и других работников образования (например, охрану здоровья, благополучие и безопасность, условия труда, переход на дистанционное преподавание и учебу). В числе прочего, усилились элементы социального неравенства из-за отсутствия равного доступа для учащихся к техническим средствам.

Рост многообразия среди учащихся и работников образования, происходящих из разных реальностей и культурных сред, требует **инклюзивных учебных сред, где ценится многообразие**, учитываются потребности всех учащихся и пропагандируется знание и понимание общих ценностей и принципов (ETUCE, 2019)⁸³. **Подход к многообразию как к активу общества** требует инклюзивного образования, которое ценит тот уникальный вклад, который каждый учащийся и каждый профессионал образования вносит в класс, в учебное заведение и в общество. При этом важным условием реализации инклюзивного образования является обеспечение необходимой поддержки на всех уровнях, что становится очевидным из результатов настоящего исследования при определении **ключевых элементов** реализации инклюзивного образования.

На основе проведенного исследования, предлагаются следующие рекомендации:

1. ЯСНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ВСТРОЕННАЯ В ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРОГРАММЫ, ПОДДЕРЖИВАЮЩИЕ РЕАЛИЗАЦИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы инклюзивное образование стало реальностью, необходимы четкое видение и приверженность со стороны политиков и лиц, принимающих решения. Это видение должно включать **здоровую и разделяемую всеми концепцию инклюзивности** в образовании, которую поддерживают все заинтересованные стороны сектора. Для более полного понимания различных взглядов на инклюзивность и достижения договоренностей о возможных путях реализации этой концепции необходимы регулярные «круглые столы» с участием всех заинтересованных сторон в сфере образования. Прояснение концепции необходимо для разработки надлежащей (правовой и политической) базы. Органы управления образованием играют ключевую роль в **предоставлении четких (опирающихся на факты) направляющих принципов для реализации инклюзивного образования**. Эти принципы должны включать рекомендации по адекватной политике набора и удержания персонала, отражающей многообразие в секторе образования и в обществе в целом. Понадобятся конкретные инициативы для привлечения кандидатов из различных групп населения и с различной специализацией, поскольку в настоящее время отмечается дефицит учителей специального профиля.

Хотя в Европейских странах сформулированы национальная политика и программы поддержки реализации инклюзивного образования, многие респонденты указывают на **пробелы в их реализации**, т.е. на разницу между тем, что записано на бумаге, и фактически установленной практикой работы. Объяснения недостатков в реализации инклюзивного образования связаны с недостаточной обеспеченностью ресурсами, игнорированием голоса профессионалов образования на всех этапах инклюзивного образования, отсутствием руководств и инструкций для учебных заведений по практической реализации принятой политики и законов, отсутствием адекватной подготовки учителей, работников ВУзов, руководителей учебных заведений и других работников образования и неоказанием им поддержки в реализации инклюзивного образования, а также существованием множества стратегий на национальном/региональном и местном уровне, ведущим к бездействию и непоследовательности.

2. ЗНАЧИМОЕ УЧАСТИЕ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТНИКОВ ВУЗОВ И ДРУГИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ, РЕАЛИЗАЦИИ И ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАМОК И СТРАТЕГИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ВСЕХ УРОВНЯХ

Признание и привлечение ключевых заинтересованных сторон к процессам разработки и реализации, а также формы их участия имеют критическое значение для эффективности этих процессов. Например, взаимодействие с профсоюзами в ходе обсуждений на ранней стадии цикла формирования политики принесет пользу на длительную перспективу. Разработка политических установок по инклюзивному образованию должна быть основана на **социальном диалоге** и сопровождаться стратегией реализации, опирающейся на фактические данные. Специалисты в области образования должны не просто «информироваться», они должны являться одним из ключевых партнеров в формировании политических и стратегических основ развития образования.

3. ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ВСЕХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ, ОТРАЖАЮЩЕЕ ПРИОРИТЕТЫ ПОДГОТОВКИ К РАБОТЕ В МНОГООБРАЗНОЙ СРЕДЕ

Адекватные **начальное педагогическое образование и непрерывное профессиональное развитие педагогов** является критически важным рычагом повышения качества инклюзивного образования. Они должны быть основаны на потребностях и практическом опыте, отражая существующие приоритеты и вызовы, связанные с работой в многообразной образовательной среде. Практика реальной жизни образовательных учреждений должна

быть частью этого образования и дальнейшего непрерывного повышения квалификации, где можно было бы предусмотреть использование наставничества. Требуется создание необходимых условий, чтобы обеспечить непрерывное профессиональное развитие в отношении реализации инклюзивного образования для всех уровней работников образования на протяжении всей их карьеры, т.е. потребности в подготовке должны быть встроены в профессиональную жизнь и условия труда работников образования с учетом контекста их работы, например, прохождение учебы в рабочее время и адекватная замена учителей и других работников образования, проходящих курсы повышения квалификации. Кроме того, необходимо обеспечение доступа к ресурсам поддержки. Следует предоставлять возможности для взаимного обучения, коллективной работы и учебы, включая формальное и неформальное обучение. Для более устойчивого подхода к предоставлению образования и непрерывного профессионального развития учителям, мастерам ПО, работникам ВУЗов и другим работникам образования, учебные заведения можно рассматривать как **профессиональные учебные сообщества** учащихся и работников, включающие аналитический диалог, обратную связь в отношении обучения (посредством наблюдения), коллективную деятельность, общее чувство цели и коллективную сосредоточенность на учебе учащихся) (ОЭСР, 2013; Admiraal, et al, 2019)⁸⁴.

4. ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ АДЕКВАТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ПОДДЕРЖКИ ВСЕМ ПРОФЕССИОНАЛАМ ПРЕПОДАВАНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИМ РЕАЛИЗАЦИЮ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ

- Учителя и другие работники образования являются профессионалами, которые лучше всех знают потребности своих учащихся. **Академическая свобода и профессиональная автономия** учителей и других работников образования являются неотъемлемым элементом устойчивого развития образования и Европейского общества в целом.
- Для реализации инклюзивного образования необходима всесторонняя система поддержки учителей и других работников образования, включая руководство учебных заведений. Она включает вспомогательный персонал учебных заведений (помощников учителей, психологов, работников языковой поддержки, специалистов коррекционного обучения), а также **механизмы поддержки** (включая поддержку в выявлении потребностей учащихся, возможности для взаимного обучения и обменов между коллегами). В контексте инклюзивного образования необходимо пересмотреть количество учащихся на одного учителя, чтобы обеспечить возможность надлежащего удовлетворения особых потребностей учащихся.
- Необходим анализ организации и финансирования образования, чтобы рассмотреть, как рабочее время учителей и других работников образования может использоваться с максимальным смыслом при одновременном соблюдении для них баланса между работой и домом и **требований по охране труда**.
- Образовательные учреждения в **социально и экономически уязвимых районах** должны иметь возможность требовать большего числа штатных работников/учителей и помощников, которые, в свою очередь, будут иметь меньшую нагрузку в виде прямого преподавания, чтобы работать с более малочисленными группами учащихся и предоставлять своим учащимся индивидуальную помощь и поддержку.

- Социальный диалог должен включать вопросы выделения в рамках рабочего дня необходимого **времени и пространства**, чтобы учителя, мастера ПО, работники ВУЗов и другие работники образования могли, по мере необходимости, предоставлять дополнительную помощь учащимся.
- Дифференцированные учебные программы, планировки классных комнат и стратегии преподавания для учета различных стилей учебы и обеспечения качественного образования для всех играют ключевую роль в инклюзивном подходе к образованию. **Подходы, основанные на коллективной работе и учебе**, считаются эффективными для обеспечения качественного образования для всех.

5. МЕЖВЕДОМСТВЕННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Совместная работа повышает эффективность реализации (широкого) инклюзивного образования. Ввиду многогранной природы инклюзивного образования, необходимо сотрудничество между различными действующими лицами, чтобы удовлетворять все многообразие потребностей учащихся. Различные службы и команды специалистов и других работников образования должны работать вместе, чтобы предоставлять услуги, которые в полной мере отвечают потребностям учащихся и их родителей или опекунов. Необходимы сотрудничество и обмены на разных уровнях: между профессионалами преподавания в образовательном контексте (коллективное обучение, совместная работа, взаимообучение), между руководством и профессионалами преподавания, между профессионалами преподавания и другими специалистами для обеспечения наиболее адекватной поддержки учащихся, между профессионалами преподавания и семьями/опекунами и между профессионалами преподавания и другими действующими лицами в местном сообществе (например, НПО). Продвижение учебных заведений, построенных на принципах равенства и инклюзивности, совместного управления и демократической культуры, командной работы и коллегиальной поддержки, академической свободы, свободы мнений и самовыражения и педагогической и профессиональной автономии учителей и других работников образования, выражено также в недавно принятой [Резолюции ETUCE по повышению статуса и значимости учительской профессии во имя солидарности, демократии, равенства и устойчивости развития](#).

6. ПРИВЕРЖЕННОСТЬ РУКОВОДСТВА И ПОДДЕРЖКА РУКОВОДСТВА

Руководители учебных заведений действуют на стыке образовательной политики и ее реализации в образовательных учреждениях. Эффективное руководство и приверженность инклюзивному образованию являются ключевыми элементами реализации инклюзивного образования. Руководители играют критически важную роль в создании **безопасной и здоровой среды для работы и учебы, свободной от домогательств, притеснений, запугивания и травли** - необходимого условия обеспечения инклюзивности и справедливости. Руководители учебных заведений должны быть знающими и хорошо подготовленными для удовлетворения многообразных потребностей их учащихся. Совершенно необходима профессиональная поддержка руководства в осуществлении

своих обязанностей. Политика поддержки руководителей учебных заведений могла бы включать предоставление доступа к сетям специалистов, а также возможностей для коучинга. Рекомендуется обучение без отрыва от работы, а также обучение, адаптированное к потребностям того или иного региона/сообщества.

7. ПОДХОДЯЩИЕ И ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫЕ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА И ОЦЕНКИ

Системы оценки и мониторинга необходимы:

- **На уровне образовательных учреждений** для отслеживания прогресса в реализации инклюзивного образования с учетом существующих региональных/ национальных рамок, которые соотносятся с Европейскими и международными рамочными инструментами. Такой мониторинг призван помочь учебным заведениям совершенствовать свой инклюзивный подход к образованию.
- **На уровне учебного процесса учащихся:** необходимы системы оценки [успеваемости], которые избегают воспроизведения элементов неравенства и содействуют учебе для всех, а также учитывают использование новаторских педагогических методов. (Национальные) системы проверки знаний по-прежнему слишком сосредоточены на конечных показателях, достижениях, экзаменах и квалификациях вместо продвижения учебы для всех. Оценка результатов должна быть полезна для учащихся, учителей, а также для учебного заведения **и не должна являться самоцелью.**

8. РОЛЬ ПРОФСОЮЗОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРИНЯТИИ МНОГООБРАЗИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ

В отношении инклюзивного образования профсоюзам образования необходимо участвовать в дискуссиях и переговорах, касающихся всех аспектов инклюзивного образования, включая обсуждение условий труда учителей, мастеров ПО, работников ВУЗов и других работников образования; набор и удержание кадров, отражающих многообразие в секторе образования, дискуссии на тему развития начального педагогического образования и непрерывного профессионального развития учителей, мастеров ПО, работников ВУЗов и других работников образования, а также дискуссии о финансировании инклюзивного образования (как и где).

Кроме того, учителей и других работников образования, только вступивших в профессию, важно знать, какую роль профсоюзы образования играют в становлении инклюзивного образования.

БИБЛИОГРАФИЯ

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., and H., Sligte (2019), *Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?*, in: Professional Development in Education, September 2019

Ast., F., (2018), *Study on inclusive education in Europe and in the Republic of Moldova: reasonable accommodation, access to education and non-discrimination*, The joint European Union and Council of Europe project „Supporting national efforts for prevention and combating discrimination in the Republic of Moldova”, part of the Partnership for Good Governance programme

Audsley, J., Chitty, C., O'Connell, J., Watson, D., and J., Willis, (2013), *Citizen Schools. Learning to rebuild democracy. Institute for Public Policy Research*. London

Barrett, D., (2014), 'Resourcing Inclusive Education', in C. Forlin and T. Loreman (eds.), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3*. Emerald Group Publishing Limited; UNICEF, (2015), *The Investment Case for Education and Equity*. New York: UNICEF.

Bešić, E., (2020), *Intersectionality: A pathway towards inclusive education?* In: Prospects (2020), <https://doi.org/10.1007/s1125-020-09461-6>

Billingsley, R., (2004), *Fostering Diversity in the Classroom: Teaching by Discussion*, in: On Diversity in Teaching and Learning: A Compendium, University of Colorado at Boulder, p3-6

Booth, T. and Ainscow, M., (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education

Bunar, N., (2019), *Promoting effective integration of migrants and refugees in education. Second Edition*, for ETUCE and EFEE

Claeys-Kulik, A-L., Jørgensen, T.E., and H., Stober, (2019), *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Institutions. Results from the INVITED project*

Clarke, J. and J. Newman (1997), *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*, London: Sage Publications Ltd

Collins, P H., (2015), *Intersectionality's Definitional Dilemmas*. www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurevsoc-073014-112142

Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed) (2019) *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (pp. 1- 12), London: Routledge

Danau, D., and F., Pauly (2019), *Challenges and good practices related to promoting citizenship and values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, EU-CONVINCE project, Research report, ETUCE

Dobozy, E., (2007), *Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students*, in: Educational Studies, Volume 33, Issue 2

Donlevy, V., Meierkord, A., and A., Rajania. (2016), *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*, ECORYS for the EC, Directorate-General for Education and Culture

Ebersold, S. and Meijer, C., (2016), 'Financing Inclusive Education: Policy Challenges, Issues and Trends', in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited

- ETUCE, (2019), *Education trade unions addressing gender equality through Social Dialogue*, study by I. Pavlovaite and M. Weber
- ETUCE, (2019), *ETUCE Statement "Turn the tide: Invest in Education" to the Joint Council meeting of the Economic and Financial Affairs Council and the Education Council on 'Investing in people's competences'* - Brussels, 8 November 2019 Adopted by the ETUCE Committee on 5 November 2019
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2012), *Teacher Education for inclusion. Profile of Inclusive Teachers*
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014), *Organisation of Provision to Support Inclusive Education - Summary Report*, (V. Donnelly and M. Kyriazopoulou, eds.), European Agency, Odense, Denmark, 2014,
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2015), *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2016), *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017), *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. (V. J. Donnelly and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark. www.europeanagency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (Accessed 24 April 2020)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Project Conceptual Framework*. (E. Óskarsdóttir, A. Watkins and S. Ebersold, eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. (V. J. Donnelly, M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2019), *Preventing School Failure: A Review of the Literature*. (G. Squires and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark
- European Commission, (2019), *Education and Training Monitor 2019*, DG for Education, Youth, Sport and Culture
- European Commission, (2019), *Employment and Social Developments in Europe 2019, Sustainable growth for all: choices for the future of Social Europe*
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2019), *The Structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferguson-Patrick, K., (2012), *Developing an inclusive democratic classroom "in action" through cooperative learning*, Joint AARE APERA International Conference, Sydney 2012
- Fundamental Rights Agency, (2016), *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*, European Union Agency for Fundamental Rights
- Fundamental Rights Agency, (2020), *Coronavirus Pandemic in the EU - Fundamental rights implications*, Bulletin #1 (https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-coronavirus-pandemic-eu-bulletin_en.pdf)

Hollenweger, J., Pantić, N., & Florian, L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education*. Brussels | Strasbourg: European Union | Council of Europe.

Hood, C., (1991), *A public management for all seasons?* In: Public Administration. 69(1): p3-19.

International Commission on Financing Global Education Opportunity, (2016). *The Learning Generation. Investing in education for a changing world*, <https://report.educationcommission.org/report/>

Kozleski, E., Artiles, A., & Waitoller, F. (2014). *Equity in inclusive education: A cultural historical comparative perspective.*, in L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (Vol. 2, pp. 231-249), London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n16>, Erickson, 2004, cited on p239

Ledoux, G., Waslander, S., and T., Eimers, (2020), *Evaluatie passend onderwijs*. Eindrapport. Amsterdam: Kohnstamm

Lindblad S. and Popkewitz T. S. (1999), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*, Uppsala Reports on Education, No. 34.

Louis, K.S., Marks, H.M., and S., Kruse, (1996), *Teachers' professional community in restructuring schools*, in: American Educational Research Journal, Vol. 33/4, Sage, London, pp 757-798, in: OECD, (2016), *School leadership and professional learning communities*, in: School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013

MASDIV, (2019), *Professional Development Course - Module 2. STEM, diversity and achievement/WP2*, University of Education Freiburg, International Centre for STEM Education (ICSE), : Erasmus+, Key Action 3 (KA3) - Support for policy reform

Meijer, C. and Watkins, A., (2016), *'Changing Conceptions of Inclusion Underpinning Education Policy'*, in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy-practice gap* (International Perspectives on Inclusive Education: Volume 8), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-16

Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016), *Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia)*, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. doi:10.1515/jtes-2016-0014

Mullick, J. (2013), *Development of the Distributed Leadership Practice for Inclusive Education (DLPIE) Scale*. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 31-46.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

OECD, (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page3

OECD, (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris

OECD, (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Pavlovaite, I. and M. Weber, (2019), *Education trade unions addressing gender equality through social dialogue. Research report, for ETUCE*

Pont, B., Nusche, D., and H., Moorman, (2008), *Improving School Leadership. Volume I: Policy and practice*, OECD

PPMI, (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*. Final report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the EC

Save the Children, (2016), *Effective schools are educationally and socially inclusive schools. Inclusive education: what it is and what it is not*

Squires, G., (2010), 'Analysis of Local Authority Data to Show the Impact of being Dyslexia Friendly on School Performance' Staffordshire School Governors Newsletter, Autumn 2010, 9

Stevenson, H., Hagger-Vaughan, L., Milner, A., and E., Winchip, (2017), *Education and training policy in the European Semester. Public Investment, Public policy, Social dialogue and privatisation patterns across Europe*, published by ETUCE

Stevenson, H., Milner, A., and E., Winchip, (2018), [*Strengthening the capacity of education trade unions to represent teachers' professional needs in social dialogue*](#)

UN, (2008), *Inclusive education: the way of the future*, International Conference on Education, International Conference Centre, Geneva, 25-28 November 2008, Forty-eighth session - UN Educational, Scientific and Cultural Organisation

UNESCO, (2005), *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO

UNESCO, (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education, Education 2030*, Paris

UNESCO, (2020), Global Education Monitoring Report Summary 2020: *Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights and Inter-Parliamentary Union, (2007), *From Exclusion to Equality: Realising the Rights of Persons with Disabilities. Handbook for Parliamentarians*. Geneva: United Nations. <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training14en.pdf> (accessed 26 March 2020)

Urban, M., and C.I., Rubiano, (2014), *Privatisation in Early Childhood Education (PECE) An Explorative Study on Impacts and Implications*, Educational International

Waitoller, F. R., and Kozleski, E. B., (2013), *Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education*, in: *Teaching and Teacher Education*, 31, p35-45.

СНОСКИ

- 1 SINDEP (Sindicato Nacional E Democratico dos Professores), FSLE (Fédération des Syndicats Libres de l'Enseignement), INTO (Irish National Teachers' Organisation), OAJ (Opetusalan Ammattijärjestö), DOE (Greek Primary Teachers Federation), IURHEEC (the Independent Union of Research and Higher Education Employees of Croatia).
- 2 ETUCE. (2019), *ETUCE Statement "Turn the tide: Invest in Education" to the Joint Council meeting of the Economic and Financial Affairs Council and the Education Council on 'investing in people's competences'* - Brussels, 8 November 2019 Adopted by the ETUCE Committee on 5 November 2019, Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed) (2019) Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden (pp. 1- 12). London: Routledge; Urban, M., and C.I., Rubiano, (2014), *Privatisation in Early Childhood Education (PECE) An Explorative Study on Impacts and Implications*, Educational International
- 3 New public management emerged in the 1980s as efforts to control expenditure and related attempts to exert managerial control over public services (Hood, 1991). Hood C., (1991), *A public management for all seasons?* In: Public Administration. 69(1): p3-19. The defining features of new public management are in particular (1) policies and practices that have prioritised marketization and choice, (2) the use of management techniques developed in the private sector and (3) the measurement of performance (Clarke and Newman, 1997). Clarke, J. and J. Newman (1997), *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*, London: Sage Publications Ltd
- 4 OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>, Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed) (2019), *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (pp. 1- 12), London: Routledge;
- 5 European Union Agency for Fundamental Rights
- 6 Fundamental Rights Agency, (2020), *Coronavirus Pandemic in the EU - Fundamental rights implications*, Bulletin #1 (https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-coronavirus-pandemic-eu-bulletin_en.pdf)
- 7 <https://www.csee-etuice.org/en/policy-issues/covid-19/3745-covid-19-and-distance-teaching-must-not-widen-inequalities-in-education>
- 8 OECD, (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris
- 9 OECD, (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris
- 10 European Commission, (2019), *Education and Training Monitor 2019*
- 11 Defined in the EC study (Donlevy, et al, 2016) as those who are either themselves born outside the reference country (i.e. first generation migrants) or whose parents are born outside the reference country (i.e. second generation migrants).
- 12 Defined in the EC study (Donlevy, et al, 2016) as those teaching or learning in other (minority) languages than the reference language.
- 13 Donlevy, V., Meierkord, A., and A., Rajania, (2016), *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*, ECORYS for the EC, Directorate-General for Education and Culture
- 14 Donlevy, V., Meierkord, A., and A., Rajania, (2016), *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*, ECORYS for the EC, Directorate-General for Education and Culture
- 15 OECD, (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page3
- 16 ETUCE, (2019), *Education trade unions addressing gender equality through Social Dialogue*, study by I. Pavlovaite and M. Weber
- 17 OECD, (2019), *TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as lifelong learners*
- 18 OECD, (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page3
- 19 European Commission, (2019), *Education and Training Monitor 2019*, DG for Education, Youth, Sport and Culture
- 20 UNESCO, (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education, Education 2030*, Paris
- 21 MASDIV, (2019), *Professional Development Course - Module 2, STEM, diversity and achievement/WP2*, University of Education Freiburg, International Centre for STEM Education (ICSE), : Erasmus+, Key Action 3 (KA3) - Support for policy reform

- 22 https://icse.eu/wp-content/uploads/2018/SonstigePDFs/MaSDiv_PD_module_3_culture_final.pdf
- 23 Следуя определению ЮНЕСКО, образование лиц с особыми потребностями является «образованием, предназначенным облегчить учебный процесс для лиц, которые, по широкому кругу причин, требуют дополнительной поддержки и адаптивных педагогических методов, чтобы участвовать в образовательной программе и достигать целей обучения. Причины могут включать (помимо прочего) ограничения физических, поведенческих, интеллектуальных, эмоциональных и социальных способностей» <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/special-needs-education>
- 24 UNESCO, (2005), *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO
- 25 UNESCO, (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education, Education 2030*, Paris
- 26 Waitoller, F. R., and Kozleski, E. B., (2013), *Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education*, in: *Teaching and Teacher Education*, 31, p35-45.
- 27 PPMI, (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*. Final report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the EC
- 28 Billingsley, R., (2004), *Fostering Diversity in the Classroom: Teaching by Discussion*, in: *On Diversity in Teaching and Learning: A Compendium*, University of Colorado at Boulder, p3-6
- 29 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2015), *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- 30 Claeys-Kulik, A-L., Jørgensen, T.E., and H., Stober, (2019), *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Institutions. Results from the INVITED project*
- 31 Kozleski, E., Artiles, A., & Waitoller, F. (2014). *Equity in inclusive education: A cultural historical comparative perspective.*, in L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (Vol. 2, pp. 231-249). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n16>, Erickson, 2004, cited on p239
- 32 Bešić, E., (2020), Intersectionality: A pathway towards inclusive education? In: *Prospects* (2020), <https://doi.org/10.1007/s1125-020-09461-6>
- 33 Интерсекциональность определяется как «понимание того, что проявления социального неравенства являются взаимно составляющими: раса, класс, гендер, сексуальная ориентация, этническая принадлежность, нация, способности и возраст действуют не как единичные, взаимоисключающие данности, а, скорее, как взаимообразно конструирующие друг друга явления» (Collins, 2015). Collins, P H, (2015), *Intersectionality's Definitional Dilemmas (Дефиниционные дилеммы интерсекциональности)*. www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurevsoc-073014-112142
- 34 Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). *Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education*. *Teaching and Teacher Education*, 31, p35-45.
- 35 UN, (2008), *Inclusive education: the way of the future*, International Conference on Education, International Conference Centre, Geneva, 25-28 November 2008, Forty-eighth session - UN Educational, Scientific and Cultural Organisation
- 36 International Commission on Financing Global Education Opportunity, (2016), *The Learning Generation. Investing in education for a changing world*, <https://report.educationcommission.org/report/>
- 37 Regulations, directives and decisions, derived from the principles and objectives set out in Treaties (primary legislation).
- 38 FRA, (2016), *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*, European Union Agency for Fundamental Rights
- 39 Meijer, C. and Watkins, A., (2016), '*Changing Conceptions of Inclusion Underpinning Education Policy*', in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy-practice gap (International Perspectives on Inclusive Education: Volume 8)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-16
- 40 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014), *Organisation of Provision to Support Inclusive Education - Summary Report*, (V. Donnelly and M. Kyriazopoulou, eds.), European Agency, Odense, Denmark, 2014,
- 41 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2019), *Preventing School Failure: A Review of the Literature*. (G. Squires and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark
- 42 EFEE: Европейская федерация работодателей в секторе образования.

- 43 ESHA: Европейская ассоциация директоров школ.
- 44 Save the Children, (2016), *Effective schools are educationally and socially inclusive schools. Inclusive education: what it is and what it is not*, Ast., F., (2018), *Study on inclusive education in Europe and in the Republic of Moldova: reasonable accommodation, access to education and non-discrimination*, The joint European Union and Council of Europe project „Supporting national efforts for prevention and combating discrimination in the Republic of Moldova”, part of the Partnership for Good Governance programme; UNESCO, (2020), *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.
- 45 OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- 46 OECD, (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page3
- 47 Stevenson, H., Hagger-Vaughan, L, Milner, A., and E., Winchip, (2017), *Education and training policy in the European Semester. Public Investment, Public policy, Social dialogue and privatisation patterns across Europe*, published by ETUCE
- 48 OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- 49 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2016), *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- 50 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Project Conceptual Framework*. (E. Óskarsdóttir, A. Watkins and S. Ebersold, eds.). Odense, Denmark
- 50 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2016), *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. (S. Ebersold, ed.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education
- 51 Ebersold, S. and Meijer, C., (2016), 'Financing Inclusive Education: Policy Challenges, Issues and Trends', in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited
- 52 Международная стандартная классификация образования (МСКО) определяет образование лиц с особыми потребностями как: образование, предназначенное облегчить учебный процесс для лиц, которые, по широкому кругу причин, требуют дополнительной поддержки и адаптивных педагогических методов, чтобы участвовать в образовательной программе и достигать целей обучения. Причины могут включать (помимо прочего) ограничения физических, поведенческих, интеллектуальных, эмоциональных и социальных способностей. (*UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, 2012, p. 83*)
- 53 Barrett, D., (2014), 'Resourcing Inclusive Education', in C. Forlin and T. Loreman (eds.), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3)*. Emerald Group Publishing Limited; UNICEF, (2015), *The Investment Case for Education and Equity*. New York: UNICEF.
- 54 United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights and Inter-Parliamentary Union, (2007), *From Exclusion to Equality: Realising the Rights of Persons with Disabilities. Handbook for Parliamentarians*. Geneva: United Nations. <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training14en.pdf> (accessed 26 March 2020)
- 55 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2016), *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- 56 UNESCO, (2020), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris
- 57 Оценка инициативы «подходящее образование» в 2020 году показала, что в большинстве регионов существует «всеобъемлющее предложение»: есть достаточно число учреждений для поддержки различных групп учащихся. Однако пробелы все еще имеются, например, для учащихся со множественными ограничениями и для учащихся, которые одновременно имеют высокий когнитивный уровень и поведенческие проблемы. Сокращение числа учеников, остающихся дома, потому что нет подходящего предложения, представляется более трудной задачей, чем ожидалось. Ledoux, G., Waslander, S., and T., Eimers, (2020), *Evaluatie passend*

- onderwijs. Eindrapport. Amsterdam: Kohnstamm
- 58 См. также выводы в Bunar, N., (2019), *Promoting effective integration of migrants and refugees in education. Second Edition*, for ETUCE and EFEE
- 59 См. также Павловайте И. и М. Вебер (2019), *Education trade unions addressing gender equality through social dialogue. Research report, for ETUCE*
- 60 Audsley, J., Chitty, C., O'Connell, J., Watson, D., and J., Willis, (2013), *Citizen Schools. Learning to rebuild democracy. Institute for Public Policy Research*. London; Dobozy, E., (2007), *Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students*, in: Educational Studies, Volume 33, Issue 2
- 61 European Commission/EACEA/Eurydice, (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://www.zrss.si/ups/wp-content/uploads/Teaching-Careers-in-Europe-Access-Progression-and-Support-2018.pdf>
- 62 <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/area.cfm?a=4> (accessed on 20.07.2020)
- 63 Danau, D., and F. Pauly (2019), *Challenges and good practices related to promoting citizenship and values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, EU-CONVINCE project, Research report, ETUCE
- 64 Ferguson-Patrick, K., (2012), *Developing an inclusive democratic classroom "in action" through cooperative learning*, Joint AARE APERA International Conference, Sydney 2012
- 65 OECD, (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- 66 Lindblad S. and Popkewitz T. S. (1999), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*, Uppsala Reports on Education, No. 34.
- 67 Danau, D., and F. Pauly, (2019), *Challenges and good practices related to promoting citizenship and values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, EU-CONVINCE project, Research Report
- 68 Claeys-Kulik, A-L., Jørgensen, T.E., and H., Stober, (2019), *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Institutions. Results from the INVITED project*
- 69 Pont, B., Nusche, D., and H., Moorman, (2008), *Improving School Leadership. Volume I: Policy and practice*, OECD
- 70 See for definitions: <https://www.esha.org/leadership-2/> and <https://www.oecd.org/education/school/44339174.pdf>
- 71 Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016), *Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia)*. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. doi:10.1515/jtes-2016-0014; Mullick, J. (2013), *Development of the Distributed Leadership Practice for Inclusive Education (DLPIE) Scale*. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 31-46.
- 72 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review*. (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly and M. Turner-Cmuchal, eds.). Odense, Denmark
- 73 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. (V. J. Donnelly, M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark
- 74 Squires, G., (2010), 'Analysis of Local Authority Data to Show the Impact of being Dyslexia Friendly on School Performance' Staffordshire School Governors Newsletter, Autumn 2010, 9
- 75 Booth, T. and Ainscow, M., (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education
- 76 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017), *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. (V. J. Donnelly and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark. www.europeanagency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (Accessed 24 April 2020)
- 77 Для проведения такого анализа используется метрика, учитывающая такие вопросы, как период пребывания матери в Нидерландах, доход, образовательный уровень родителей, имеют ли родители реструктуризацию задолженности и т.д.
- 78 European Agency for Development in Special Needs Education, (2012), *Teacher Education for inclusion. Profile of Inclusive Teachers*
- 79 Hollenweger, J., Pantić, N., & Florian, L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive*

- education*. Brussels | Strasbourg: European Union | Council of Europe.
- 80 European Commission/EACEA/Eurydice, (2019), *The Structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 81 European Commission, (2019), *Employment and Social Developments in Europe 2019, Sustainable growth for all: choices for the future of Social Europe*; ETUCE project on Teachers' Professional Needs in Social Dialogue (2017-2018) <https://www.csee-etuce.org/en/social-dialogue/29-european-sectoral-social-dialogue-in-education-essde/1879-activities-2>
- 82 Stevenson, H., Milner, A., and E., Winchip, (2018), *Strengthening the capacity of education trade unions to represent teachers' professional needs in social dialogue*
- 83 Joint statement on inclusive schools within the context of diverse societies. A joint initiative on promoting EU Common Values and Inclusive Education, CONVINCe project (2018-2019), ETUCE, FLC-CGIL, SNES-FSU, ZNP, ESHA, EFEE, Waterford Institute of Technology, in associated partnership with COFACE Families Europe and OBESSU, an Erasmus+ project
- 84 Louis, K.S., Marks, H.M., and S., Kruse, (1996), *Teachers' professional community in restructuring schools*, in: American Educational Research Journal, Vol. 33/4, Sage, London, pp 757-798, in: OECD, (2016), *School leadership and professional learning communities*, in: School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013; Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., and H., Sligte (2019), *Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?*, in: Professional Development in Education, September 2019

СОКРАЩЕНИЯ

ЕК (ГД ЕАС)	Европейская комиссия (Генеральный директорат по образованию и культуре)
ETUCE	Европейский комитет профсоюзов образования
ЕС	Европейский Союз
ЕАСТ	Европейская ассоциация свободной торговли
FRA	Агентство ЕС по основным правам
ВВП	Валовой внутренний продукт
ИКТ	Информационно-коммуникационные технологии
МПС	Межпарламентский Союз
ЛГБТИ	Лесбиянки, геи, бисексуалы, трансгендеры/транссексуалы и интерсексы
ОЭСР	Организация экономического сотрудничества и развития
УВКПЧ	Управление Верховного комиссара ООН по правам человека
ЦУР	Цель(и) ООН в области устойчивого развития
ООН	Организация объединенных наций
КПР ООН	Конвенция ООН по правам ребенка
КПИ ООН	Конвенция ООН по правам инвалидов

ETUCE-CSEE

Boulevard Bischoffsheim 15, B- 1000 Brussels
secretariat@csee-etuice.org

WWW.CSEE-ETUCE.ORG

