



ВСЕМИРНЫЙ ДОКЛАД ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ

2021 г.

ЦЕНТРАЛЬНАЯ И ВОСТОЧНАЯ ЕВРОПА,
КАВКАЗ И СРЕДНЯЯ АЗИЯ

Инклюзивность и образование:

ДЛЯ ВСЕХ ОЗНАЧАЕТ ДЛЯ ВСЕХ



unesco

Всемирный Доклад по
Мониторингу Образования



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ВСЕМИРНЫЙ ДОКЛАД ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ

2021 г.

ЦЕНТРАЛЬНАЯ И ВОСТОЧНАЯ ЕВРОПА,
КАВКАЗ И СРЕДНЯЯ АЗИЯ

Инклюзивность и образование:

ДЛЯ ВСЕХ ОЗНАЧАЕТ ДЛЯ ВСЕХ

Образование 2030: Инчхонская декларация и Рамочная программа действий поясняет, что Всемирный доклад по мониторингу образования призван стать «механизмом мониторинга и отчета по достижению ЦСР 4 и по разделам, связанным с образованием, других ЦСР» с тем, чтобы «доложить о реализации национальных и международных стратегий и призвать всех значимых партнеров к отчету о выполнении своих обязательств как части последующих шагов и общего обзора ЦСР». Доклад подготовлен независимой командой экспертов, приглашенных ЮНЕСКО.

Используемые обозначения и презентация материалов в данной публикации не подразумевает какого-либо выражения мнений ЮНЕСКО относительно законодательного статуса какой-либо страны, территории, города или области, относительно их руководства или же относительно демаркации их границ или рубежей.

Команда Всемирного доклада по мониторингу образования отвечает за выбор и презентацию фактов, содержащихся в этой книге и за мнения, выраженные в связи с ними, которые не обязательно совпадают с мнением ЮНЕСКО, поэтому эта организация не несет за них ответственности. Общую ответственность за взгляды и мнения, высказанные в докладе, полностью несет Директор.

Команда Всемирного доклада по мониторингу образования

Директор: Манос Антонинис

Билаль Баракат, Мадлен Барри, Марсела Мария Барриос Рибера, Николь Белла, Анна-Кристина Д'Аддио, Матей Дамборски, Димитра Дафалия, Приядаршани Джоши, Констанца Жинестра, Джулиана Запата, Лема Зекриа, Евгения Калво, Мария Рафаэла Калди, Даниэль Эрнан Каро Баскес, Джо Киенья, Камила Лима Де Мораес, Сун Мин Ли, Кейт Линкинс, Кассиани Литрангомитис, Анисса Мештар, Клодин Мукизва, Юки Мураками, Винсент Перигос, Мануэла Помбо, Джудит Рандрианатоавина, Кейт Редман, Мария Рожнова, Лаура Стипанович, Морган Штрекер, Даниель Эйприл, Маттиас Эк и Франческа Эндритци.

The *Global Education Monitoring Report* is an independent annual publication. It is funded by a group of governments, multilateral agencies and private foundations, and facilitated and supported by UNESCO.



О ЕВРОПЕЙСКОМ АГЕНТСТВЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Европейское агентство специальных потребностей и инклюзивного образования (EASNIE) — это независимая организация, которая является платформой взаимодействия и агентом перемен для министерств образования стран, которые являются ее членами. EASNIE была создана в 1996 году, как ответ на потребность в постоянной и системной структуре для европейского сотрудничества в области специальных потребностей и инклюзивного образования. В организации на настоящий момент состоит 31 страна-член Евросоюза, и она покрывает 35 юрисдикций по всей Европе. Их общая точка зрения на систему инклюзивного образования заключается в том, что все учащиеся любого возраста должны иметь значимые и высококачественные образовательные возможности в своем непосредственном окружении вместе с друзьями и сверстниками. Чтобы добиться этого EASNIE помогает своим странам-членам улучшить свою образовательную политику и практику. Обладая, как политическими, так и практическими и исследовательскими возможностями, EASNIE обеспечивает страны-члены и заинтересованных лиц на общеевропейском уровне достоверной информацией и руководством по реализации инклюзивной практики образования. Вся работа EASNIE согласована с международной политикой и политикой Евросоюза и поддерживает их инициативы в образовании.

Команда Агентства

Директор: Кор Дж.В.Мейер

Аннет до Врие, Верити Донелли, Андраш Ленарт, Амели Лешеваль, Кристина Попеску, Марта Пресманес, Иоаким Рамберг, Клара Сомоджи, Марселла Турнер-Смучал, Айне Уинн, Аманда Уоткинс и Метте Хойгард Нильсен.

О СЕТИ ЦЕНТРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Сеть центров образовательной политики (NEPC) – это международная неправительственная организация, в которой состоят 27 организаций-членов, представляющих 21 страну из Восточной и Юго-восточной Европы, Кавказа и Средней Азии. Эта организация была основана в 2006 году. Ее членами являются общественные организации и представители гражданского общества, занимающиеся образованием на разных уровнях: от педагогических исследований и анализа политики до подготовки учителей и работы в школах. Миссия сети – продвигать гибкую, с широким участием, прозрачную и основанную на достоверных данных образовательную политику, базирующуюся на приоритетах открытого общества. Это означает проактивную и инициативную политику, правозащитную деятельность и мониторинг работы правительств и национальных образовательных систем. Сеть стремится удовлетворить потребность в независимом и информированном анализе политики, пропаганде равноправия и в эффективных и жизнеспособных решениях образовательных проблем. Сложность географического ландшафта, в котором эта сеть работает, заставляет постоянно применять качественный сопоставительный подход и стремиться к исследованию новых тем и тенденций в образовании, таких как уровень скрытых или неофициальных выплат за государственные образовательные услуги, несправедливость при осуществлении частного репетиторства, способы, с помощью которых в курсах истории и социальных наук поддерживается толерантность, модели образования для меньшинств и для устойчивого развития региона.

Команда Сети

Исполнительный директор: Лана Юрко

Раффаэлла д'Аполито, Ива Перкович и Пьетро Сантилли

Консультанты сети

Тияна Джокич Зоркич, Златан Иванович, Елена Ленская, Эве Мадьи, Ульвия Михайлова, Тияна Ненадович, Дженана Хусремович, Ивана Ценерич, Центр образовательной политики, Центр социальных исследований проМЕНТЕ и Ивона Челебрич.

На настоящее издание распространяются условия открытого доступа по лицензии Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). При использовании содержания настоящего издания пользователи берут на себя обязательства согласно условиям использования архива ЮНЕСКО в открытом доступе (www.unesco.org/open-access/termsuse-ccbysa-en).

Действие настоящей лицензии распространяется исключительно на текст издания. Использование любого материала, принадлежность которого к ЮНЕСКО четко не определена, возможно после получения разрешения по запросу, отправленному по адресу: publication.copyright@unesco.org или UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Ссылаться на настоящее издание можно следующим образом: ЮНЕСКО. 2021. Всемирный доклад по мониторингу образования, 2021 г. Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: для всех означает для всех. Париж, ЮНЕСКО.

Название оригинала на английском языке: 2021 Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia – Inclusion and Education: All means all.

Настоящее резюме доклада и все относящиеся к нему материалы можно загрузить по следующему адресу: <http://bit.ly/2020gemreport>. © ЮНЕСКО, 2021 г. Все права защищены.



Команда Всемирного доклада по мониторингу образования
UNESCO, 7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Любые ошибки или пропуски, выявленные после выхода публикации, будут исправлены в онлайн-версии, размещенной по следующему адресу www.unesco.org/gemreport

© ЮНЕСКО, 2021
Все права защищены
Первое издание

Опубликовано в 2021 Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

Европейским агентством по специальным потребностям и инклюзивному образованию (EASNIE)
33 Østre Stationsvej, 5000 Odense C, Denmark
и Сетью центров образовательной политики (NEPC)
8 Amruseva, 10000 Zagreb, Croatia

Этот доклад был переведен на русский язык Любовью Заварыкиной и Еленой Ленской при финансовой поддержке NEPC

Набор текста - UNESCO
Графический дизайн- Blossom Inc
Макет- Blossom Inc

ISBN: 978-92-3-400045-1

Региональный доклад для серии Всемирного доклада по мониторингу образования

2021 Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование. Для всех значит для всех

2020 Латинская Америка и Карибский бассейн – Инклюзивность и образование. Для всех значит для всех

2019 Арабские государства – Миграция, перемещение и образование: строить мосты, а не стены

Фото обложки: UNICEF/UNI42671/ Роджер ЛеМойн

Подпись: Дети хлопают в ладоши в такт музыке в агентстве Социальных услуг и защиты детей в Стамбуле. Агентство обучает грамоте взрослых, ведет занятия в центре раннего развития ребенка и проводит курсы образования родителей, используя материалы, разработанные программой Подготовка семьи и ребенка (FACT) ЮНЕСКО.

Инфографика- Blossom Inc
Картинки – Анн Деренн

Эту публикацию и все связанные с ней материалы можно скачать здесь: Bit.ly/Eurasia2021inclusion

Предисловие

заместителя Генерального директора ЮНЕСКО

Эпидемия COVID-19 углубила и расширила разрывы в образовательных системах. Весь мир знал об этих разрывах еще до пандемии, знали о них и в Центральной и Восточной Европе, и на Кавказе, и в Средней Азии. Но без сомнения, импульс для изменений уже появился. Хотя содержание детей в специальных учреждениях в регионе еще практикуется, оно уже значительно меньше распространено, чем еще десять лет назад; хотя дети цыган рома в Центральной и Восточной Европе все еще несправедливо и непропорционально их количеству исключены из образовательной системы, защита их прав набирает обороты; и многие их тех инвалидов, которые раньше не имели шансов найти себе место в общеобразовательной системе, теперь туда попадают.

В этом докладе много примеров прогресса в инклюзии, достигнутого в образовательных системах региона: в области управления, образования учителей, способов сбора данных, в финансировании и издании учебников. Если мы хотим восстановить наши сильные образовательные системы после COVID-19, этот прогресс должен быть ускорен.

Мы по-прежнему стоим перед необходимостью полностью изменить подход к уязвимым группам, которые могут быть исключены из процесса образования: к перемещенным лицам, к кочевому населению, к исключаемым по признаку этнической принадлежности, гендера или сексуальной ориентации. Этот подход исходил из того, что разнообразие – проблема, которую надо решить, а не богатство, которому надо радоваться и получать от него выгоду. Медицинский подход к образованию учащихся-инвалидов по-прежнему влияет на то, в какую школу их отдадут и какой образовательный опыт они получают. Сохраняются механизмы исключения и административные барьеры. В 18 странах прием в школы все еще зависит от заключений медико-психологических комиссий и других процедур отбора.

Наследие сегрегированных систем обучения, такое как, например, стремление, с самыми лучшими намерениями, защитить право на обучение на родном языке, означает, что правительства стран должны еще сильнее заботиться о создании полностью инклюзивных общеобразовательных школ. Каждая страна этого региона все еще подвергает сегрегации определенные группы детей, направляя их в специальные школы. Поэтому каждой стране нужен план изменений.

И пусть несправедливое воздействие COVID-19 станет стимулом для того, чтобы ответить на эту потребность. История региона показывает, что изменения возможны. Количество детей школьного возраста, не посещающих школу, за последние 20 лет сократилось вдвое. Недавно восемь стран стали создавать ресурсные центры, которые обслуживают сразу несколько школ, чтобы обеспечить полную инклюзию детей с особыми потребностями. И ресурсы, и логистика были направлены на то, чтобы открыть двери школ прибывшим в некоторые части региона беженцам.

COVID-19 застал нас врасплох, но теперь наши глаза открылись и мы понимаем, что нужно проявить еще больше упорства, готовясь к новым потрясениям, которые уже ждут за углом. Как бы трудно нам не приходилось, пандемия заставила нас переоценить наш образ жизни, то, как мы обходимся с другими людьми и то будущее, которое мы хотим построить, когда потрясения закончатся. Всем нам потребуются знания и умения, чтобы настроиться на заботящуюся о природе зеленую экономику; чтобы сопротивляться ложной информации; и чтобы выработать понимание и ответственность за более инклюзивное и демократическое общество, построенное на крепких ценностных установках. Да, COVID-19 прервал образование так, как это никогда не случалось раньше. Теперь мы должны считать, что этот перерыв был паузой, нужной для того, чтобы точнее представить себе общество, которое мы хотим построить и образование, которое нам потребуется для этого строительства.

Стефания Джаннини
Заместитель генерального директора по вопросам образования, ЮНЕСКО



Предисловие

главы департамента образования Совета Европы

Когда говорят об устойчивости, часто имеют в виду только жизнеспособность окружающей среды и изменение климата. И такому взгляду нельзя отказать в правомерности: если мы не научимся тормозить изменение климата, если мы не сделаем наше физическое окружение устойчивым, остальные проблемы, которые мы обсуждаем, быстро потеряют смысл.

Но мы не должны делать вывод, что, если «только» мы остановим изменение климата, мы выиграем битву за жизнеспособность. Человечество будет процветать только если наши общества станут устойчивыми и с точки зрения среды, и общественной жизни, и культуры, и политики, и экономики.

Добиться социальной инклюзии — вот самый трудный вызов, да и пандемия COVID-19 еще добавила к нему сложности. Мы не ответим на этот вызов, если не сделаем образование средоточием всех наших усилий. Этот региональный доклад касается 23 стран-членов Совета Европы. Но его тема имеет критическое значение для всех стран.

Ключевой вопрос заключается в том, как мы понимаем качество. Никто не может против этого возразить, и никто не может назвать качество вторым по значению. Но мы склонны думать о качестве, как о чем-то predetermined.

Да, качество не нейтрально. Если мы будем понимать качество как синоним элитарности и как достояние немногих, мы начнем исключать остальных. Но можно ведь понимать качество как способность обеспечить достойными возможностями как можно больше людей. Тогда оно станет инструментом включения. Совет Европы считает,¹ что образовательную систему нельзя считать качественной, если она не инклюзивна. Система, которая оставляет многих учащихся за бортом, не может быть хорошей.

Значит, инклюзия это *conditio sine qua non* для образования. Она также ключевой элемент той роли в обществе, которую играет образование. Образование должно не только вооружить учащихся и выпускников знаниями и пониманием, но и дать им этический компас, который сделает исключение и маргинализацию неприемлемыми ни для нас, как личностей, ни для обществ, в которых мы живем. Нам надо давать образование, а не только подготовку.

Образование должно выполнять полный спектр своих предназначений: готовить к рынку труда, готовить к жизни активного гражданина в демократическом обществе, развивать каждого как личность, и создавать и поддерживать широкую базу знаний высокого уровня.² Образование должно помогать созданию культуры демократии: создавать установки и нормы поведения, которые сделают наши законы и институции демократическими на практике. А для этого надо стремиться к тому, чтобы обеспечить всех равными возможностями.

Поскольку образование не может обладать высоким качеством, если оно не инклюзивно, общество не может быть устойчивым, если оно кого-либо исключает. И наши общества не будут устойчивыми, если образование не снабдит нас компетентностями, необходимыми для того, чтобы сделать их инклюзивными. Только тогда мы создадим и сохраним общества, в которых нам самим захочется жить.

Сиур Берган
Глава Департамента образования
Совета Европы



1 См. Рекомендации CM/Rec(2012)13 Комитета Министров странам-членам по обеспечению качества образования.

2 См. Рекомендации CM/Rec(2007)6 Комитета Министров странам-членам об ответственности обществ за высшее образование и науку.

Предисловие

заместителя директора Центра образовательных инициатив Шаг за шагом Боснии и Герцеговины

Если мы хотим, чтобы все дети добились в жизни полного раскрытия своего потенциала, они должны иметь равные шансы на получение высококачественного образования. Особая важность образования для будущего благосостояния людей, сообществ и целых наций отмечается в Повестке дня на 2030 год и Целях Устойчивого Развития (ЦУР), где ЦУР 4 призывает к инклюзивному и равноправному образованию для всех. Однако, слишком часто самых маргинализированных детей оставляют за бортом. Ими могут оказаться девочки, представители этнических и языковых меньшинств, мигранты и беженцы, дети-инвалиды и дети из малообеспеченных или далеко живущих семей. И все же главное предназначение образования - служить катализатором решения задач более широкого развития - может быть полностью реализовано, только если соблюден принцип равноправия.

Чтобы все дети были полностью включены в систему образования, нам нужно понимать факторы, которые подавляют и исключают из нее самых уязвимых. Доклад по инклюзии и образованию Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии 2021 года был призван заполнить основные пробелы в знаниях и дать рекомендации, основанные на достоверных данных, чтобы помочь правительствам и другим заинтересованным образовательным структурам в укреплении инклюзии и реализации ЦУР во всем регионе.

Этот доклад освещает решительные действия стран региона по осуществлению реформ, которые улучшат доступ к качественному образованию в соответствии с их приверженностью целям Повестки дня на 2030 год. Он описывает основные проблемы информирования политики, основанной на данных, и планирования, которое поможет ответить на еще не удовлетворенные нужды детей. Доклад не мог бы быть более своевременным, поскольку он проливает свет на то, насколько страны готовы были организовать цифровой доступ еще до того, как вследствие COVID-19 начался штурм онлайн-обучения, что показало имеющиеся в образовании ограничения, которые особенно остро коснулись детей из малообеспеченной социо-экономической среды.

Движение в сторону инклюзии не будет успешным, если сообщества не присоединятся к нему. Местные организации и молодежь играют важную роль в пропаганде инклюзии и несут охранную функцию, отслеживая выполнение правительствами своих обязательств, касающихся инклюзивного образования. Вовлеченность и увлеченность молодежи делом укрепления основ инклюзивных образовательных систем, это и цель, и средства для молодых людей активно влиять на образовательные реформы и формировать их. Доклад освещает потребность привлечения молодежи и окружающих сообществ в качестве партнеров для реализации изменений, предписанных Повесткой дня на 2030 год

Я надеюсь, что этот доклад станет катализатором изменений, которые принесут пользу самым маргинализированным детям этого региона. 10 обращений, сделанных в этом докладе, это призыв к действию, к которому мы все должны прислушаться, если мы хотим укрепить образовательные системы для противостояния пандемии COVID-19, в то время как весь мир вступает в последнее десятилетие выполнения ЦУР 4 и выполняет свои обязательства по отношению к инклюзивному образованию. Мы все ответственны за их выполнение. У нас просто нет выбора.

Недим Крайишник, активист молодежного образовательного движения
заместитель директора Центра образовательных инициатив Шаг за шагом Боснии и Герцеговины



Благодарность

Этот доклад был бы невозможен без участия многих людей и учреждений, которые внесли в него ценный вклад. Команды Всемирного доклада по мониторингу образования, Европейского агентства особых потребностей и инклюзивного образования и Сети центров образовательной политики хотели бы выразить им свою благодарность за их время и активное участие. Отдельная благодарность тем, кто финансировал подготовку доклада.

Мы хотели бы подчеркнуть роль ЮНЕСКО и выразить благодарность за руководство, а также поблагодарить всех сотрудников отделов и подразделений штаб-квартиры ЮНЕСКО, в особенности сотрудников Сектора Образования и Бюро управления службами поддержки за помощь в нашей работе.

Все три организации-партнера хотели бы поблагодарить исследователей и национальных экспертов, которые подготовили профили образовательных систем и виньетки, послужившие основой для нашего анализа: Илзе Абелнице, Батяаргала Батхуяга, Анамарию Вичек, Грету Ганчеву, Гризельду Жижи, Гульбадан Закаеву, Александра Иванова, Айгуль Искакову, Эльмину Казымзаде, Кайтана Кесбича, Эрику Ковач, Озгенюр Корлу, Алена Кофолла, Алмеду Курьене, Анастасию Кутепову, Пирет Либу, Анделию Лучич, Ларису Марченко, Георги Мачабели, Бурку Мелтем Арик, Мерве Мерт, Тамар Мешки, Марину Моисееву, Кутбиддина Мухтори, Лилит Назарян, Эльжбету Нерой, Эли Пияку Плавшич, Дукачина Пуповичи, Ану М.Ралеву, Эму Ррачи, Виргинию Русняк. Ханну Сиарову, Наталию Софий, Марию Текелову, Ярослава Фалтына, Елену Фустич, Елену Фустич, Эльвиру Хаджибегович Бубанию, Паулу Фредерику Хант, Итену Хоксаллари, Розету Хоксаллари и Фидан Гозде Эртекин. Полный список тех, кто работал на подготовке и экспертизе профилей стран, можно найти в конце этого доклада.

Мы благодарны Кристен Конгедо, которая редактировала текст доклада. Также мы хотели бы сказать спасибо всем тем, кто без устали работал над подготовкой этого доклада: Ребекке Брите за сверку редакции доклада, Эрин Крам за вычитку текста, компанию Блоссом Инк. И ее сотрудников Дарью Барлассину, Джакомо Сезана, Терезу Галло, Франческо Паскини, Лауру Скальоне, Ангелу Теста и Даниэллу Ваккаро за подготовку макета публикации.

И наконец, наша большая благодарность Анн Деренн за картинки, фирме Руфтоп за поддержку в рекламе и Фонду Открытое общество, Спасите детей и ЮНИСЕФ за предоставленные фотографии.

Профили образовательных систем

Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования отвечало за подготовку профилей: Болгарии, Венгрии, Латвии, Литвы, Польши, Румынии, Сербии, Словакии, Словении, Хорватии, Чешской Республики и Эстонии. Сеть Центров образовательной политики отвечала за подготовку профилей: Азербайджана, Албании, Армении, Беларуси, Боснии и Герцеговины, Грузии, Казахстана, Киргизстана, Косово, Монголии, Республики Молдова, Российской Федерации, Северной Македонии, Таджикистана, Турции, Узбекистана, Украины и Черногории. NEPC также выполнил сравнительное исследование того, как образовательные системы стран реагировали на проблему COVID-19. Исследование проходило в Азербайджане, Албании, Армении, Беларуси, Боснии и Герцеговине, Болгарии, Грузии, Казахстане, Киргизстане, Косово,³ Латвии, Литве, Монголии, Республике Молдова, Российской Федерации, Румынии, Северной Македонии, Сербии, Словении, Таджикистане, Турции, Украине, Хорватии, Чешской республике, Черногории и Эстонии.

Сбор данных в 30 образовательных системах для подготовки национальных профилей и виньеток к ним осуществляли.

Азербайджан

Ульвия Михайлова, Эльмина Казымзаде, Мирфаик Михайдерли и Айгун Дадашева
Также участвовали: Фарид Сулейманов, Майис Алиев, Бакинский государственный университет и Юлия Каримова

Албания

Розета Хоксаллари, Гризельда Жиж и Итена Хоксаллари,
 «Дети- Наше Будущее»

Армения

Лилит Назарян

Беларусь

Ханна Сярова
Также участвовала: Агния Асанович

Босния и Герцеговина

Ивона Челебрич и Златан Иованович, социальные исследования проМЕНТЕ
Также участвовали:
 Радмила Рангелов Юсович, ЦОИ «Шаг за шагом»
 Дженана Трбиц, Институт Открытое общество Боснии и Герцеговины
 COVID-19: Недим Крайишник, ЦОИ «Шаг за шагом»

Болгария

Амели Лешеваль, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования
 Грета Ганчева, Министерство образования и науки
 Калоян Дамьянов, Региональный центр поддержки процесса инклюзивного образования
 COVID-19: Адела Пеева и Михайло Милованович, Центр Прикладной политики и целостности

Венгрия

Андраш Ленарт, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования
 Орсоля Эндроди-Нади, Университет Отвос- Лоран
 Адам Хорват, Центр цифровой педагогики и методологии
 Мария Кепатаки Месарошне, бывший национальный координатор Европейского агентства
 Жужа Саллэйне Сипкаи, Дома для детей Уверенного старта, Министерство внутренних дел
 Эстер Шегеди, Вальдорфская школа Фешек и консультант в общественном форде Темпус
Также участвовали:
 Ласло Кисс, Министерство человеческого потенциала
 Эрика Ковач, Дома для детей Уверенного старта, Министерство внутренних дел

Грузия

Георги Мачабели и Тамар Мешки, Международный институт образовательной политики, планирования и управления
Также участвовали:
 Екатерин Лежава, Екатерин Джебуадзе, Тамар Жгенти, Татиа Пакория и Александр Асьянтиани, Министерство образования, науки, культуры и спорта

Саломе Чарквиани, Центр профессионального развития учителей
 Лика Гигаури, офис Государственного министра примирения и гражданского равноправия
 COVID-19: Мариам Мачабели, Международный институт образовательной политики, планирования и управления

Казахстан

Гульбадан Закаева и Айгуль Искакова, Общественный образовательный фонд «Школы для Всех»
 Сауле Каликова, фонд Сороса,
 Светлана Исмагулова, Национальная Академия образования

Киргизстан

Лариса Марченко, Киргизско-русский Славянский университет
 Александр Иванов и Анастасия Кутепова, Фонд поддержки образовательных инициатив
Также участвовала: Нина Багдасарова, Американский университет Средней Азии

Косово⁴

Эма Ррачи и Дукачин Пуповичи, Образовательный центр Косово
Также участвовали: Лулавере Кадриу Бехлули и Шкипе Бруки, Министерство образования, науки и технологий

Латвия

Верити Донелли, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования
 Илзе Абелниесе, Национальный центр образования
Также участвовала: Гунтра Кауфмане, Национальный центр образования
 COVID-19: Мария Голубева

Литва

Амели Лешеваль, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования
 Альмеда Куриене, Гражина Шейбокиене и Тереза Айдукиене, Министерство образования, науки и спорта
 Лина Палачиониене и Свайоне Микене, Национальное агентство образования
 COVID-19: Римантас Желвис

Монголия

Батяаргал Батхуяг, Монгольский альянс образования
Также участвовал: Тунгалаг Дондогулам, Все для образования! Национальная коалиция гражданского общества Монголии

Польша

Верити Донелли, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования
 Эльжбета Нерой, Генеральный Совет, Министерство национального образования

Республика Молдова

Виргиния Русняк, Республиканский центр психолого-педагогической помощи и образовательный центр PRO DIDACTICA

Также участвовали:

Анжела Кара

Нина Стрепу, Районный офис образования, Ниспорени
Дана Личии, Служба психолого-педагогической поддержки, Балти

Галина Чистреа, Служба психолого-педагогической поддержки, Дрочиа

Вероника Капатичи

COVID-19: Надежда Велиско, Министерство образования, культуры и науки

Российская Федерация

Марина Моисеева

Румыния

Кристина Попеску, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования, Университет Биелефельд, Германия и CEMS-EHESS, Париж, Франция

Также участвовали: Киприан Фартушнич, Инна Хорга, Роксана Парашу и Лоредана Адриана Тудораче

COVID-19: Виргил Парашивану, Центр прикладного образования

Северная Македония

Ана М.Ралева, Македонский центр гражданского образования

Также участвовали:

Биляна Трайковска, Министерство образования и науки

Митко Чешларов, Бюро развития образования

Горица Миковска, Лорета Георгиева, Небойса

Мойсоски и Аника Алексова, Македонский центр

гражданского образования

Розалия Давковска

Виньетка: Светлана Гасоска, Македонский центр

гражданского образования

Сербия

Верити Донелли, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования

Анамария Вичек, Министерство образования, науки и технологического развития

Также участвовали:

Драгана Малиджан-Винкич, Отдел социальной инклюзии и сокращения бедности

Лиляна Симич и Снежана Вукович, Департамент прав человека и меньшинств в образовании

COVID-19: Витомир Йованович, Центр

образовательной политики

Словакия

Метте Хойгаард Нильсен, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования

Мария Текелова, Министерство Образования, науки и спорта

Словения

Аманда Уоткинс, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования
Ален Кофол, Звеза Сончек. Ассоциация борьбы с церебральным параличом (Zveza društev za cerebralno paralizo)

COVID-19: Эва Клеменчич, Институт образовательных исследований

Таджикистан

Кутбиддин Мухтори

Турция

Бурчу Мелтем Арик, Озгенур Корлу, Мерве Мерт, Фидан Гозде Эртекин и Кайихан Кесбич, Инициатива образовательных реформ

Также участвовали:

Ханде Сарт, Университет Богазичи

Мелиса Соран и Улас Каран, Университет Истамбул Биглу

Седа Аксо Бюро Гуманист

Йелкин Дикер Кочкун, Университет Едитепе

Бюлбун Сукуоглу, Университет Хасеттепе

Украина

Наталия Софий

Узбекистан

Паула Фредрика Хант и Ульвия Михайлова

Виньетка: Елена Цай

Хорватия

Амели Лешеваль, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования

Эли Пияка Плавшич, Форум за свободу в образовании

COVID-19: Эли Пияка Плавшич, Форум за свободу

в образовании

Черногория

Эльвира Хаджибегович Бубания, Анджелия Лучич, Елена Фустич и Елена Фустич, Форум ЧНО

Также участвовала: Мирьяна Попович, Публичный институциональный ресурсный центр детей и молодежи, Подгорица

Виньетка: Сава Ковачевич, начальная школа

Октой, Подгорица

Чешская Республика

Марта Пресманес, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования

Ярослав Фалтынь, Министерство образования, молодежи и спорта

COVID-19: Ленка Хечкова и Анна Кубичкова

Эстония

Марселла Турнер-Смучал, Европейское агентство особых потребностей и инклюзивного образования

Пирет Либа, Министерство образования и науки

COVID-19: Эве Мажи

Contents

| | | |
|---------------------|--|-----|
| ГЛАВА 1 | Введение | 15 |
| ГЛАВА 2 | Законодательство и политика..... | 29 |
| ГЛАВА 3 | Данные | 47 |
| ГЛАВА 4 | Управление и финансы..... | 71 |
| ГЛАВА 5 | Учебные программы, учебники и оценивание | 85 |
| ГЛАВА 6 | Учителя | 101 |
| ГЛАВА 7 | Школы | 117 |
| ГЛАВА 8 | Учащиеся, родители и сообщества | 129 |
| ГЛАВА 9 | Covid-19 | 141 |
| ГЛАВА 10 | Заключение и рекомендации..... | 151 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | | 158 |
| БИБЛИОГРАФИЯ | | 170 |

ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

И в странах Центральной и Восточной Европы, и в странах Кавказа и Средней Азии осуществляется переход к инклюзивному образованию, основанному на правах человека.

- За последние 20 лет число детей, не посещающих школу, сократилось вдвое.
- В двух из каждых трех образовательных систем определение инклюзии включает в себя самые разные маргинализированные группы.
- Страны гораздо меньше используют медицинскую модель инклюзии. Процент детей, находящихся в специальных школах, снизился с 78% в 2005/06 учебном году до 53% в 2015/16гг. Процент детей, находящихся в интернатах, снизился на 30% за тот же период.
- Школы стремятся расширить спектр своих услуг и сделать их более гибкими. Из 30 проанализированных образовательных систем 23 используют консультирование и наставничество, 22 привлекают помощников учителя для детей с проблемами обучения и 21 поддержку специалистов и логопедов.

Но переход к политике инклюзии далеко не завершен.

- Каждый третий учащийся в странах Центральной и Восточной Европы все еще находится в специальной школе.
- В Грузии, Казахстане и Монголии доля детей-инвалидов, не посещающих школу в два раза выше, чем число таких детей, посещающих школу.
- В 15 из 30 образовательных систем прием в школу обусловлен заключением медико-психологической комиссии и другими процедурами отбора.
- То, что в некоторых странах считается инклюзивной педагогикой, может на практике оказаться лишь работой с инвалидами, определяемыми медицинскими методами. В Беларуси в интегрированных классах используют две программы- обычную, для общего образования и вторую, для специального образования, а совместное обучение охватывает только ограниченный круг предметов.

Также имеют место другие формы сегрегации и дискриминации, которые тормозят процесс инклюзии.

- Около 60% детей из числа групп цыган рома, ашкали и балканских египтян на Балканах не посещают старшую ступень средней школы. Членам этих этнических групп часто ставят диагноз умственной неполноценности непропорционально размеру группы. В Словакии 42% тех, кто находился в 2018 году в специальных школах составляли цыгане группы рома.
- В Монголии среднюю школу успешно заканчивают 94% детей из богатых семей и только 37% из бедных.
- Турция, в которой самое большое число беженцев, приняла в свои школы более 600,000 сирийцев, но 37% детей сирийских беженцев все еще не посещают школы.
- В 22 из 30 образовательных систем существуют специальные школы или классы для представителей национальных меньшинств. Существование таких параллельных систем обучения часто тормозит развитие инклюзии.
- В некоторых странах традиционный взгляд на гендерные проблемы способствует укреплению гендерных стереотипов.
- Только в 7 из 23 стран существует политика или планы действий, направленных на проблемы буллинга и на запрет травли по поводу сексуальной ориентации или гендерной идентичности.

Страны должны предпринять ряд мер, способствующих политике инклюзии.

- Введение политических мер, направленных на развитие инклюзии не терпит отлагательств, поскольку кризис в образовании, вызванный пандемией COVID-19, и обнаживший проблемы неравенства, углубил существующие разрывы.
- Необходимо укреплять систему обмена данными между министерствами и ведомствами.
- Управленческие механизмы работы школ и муниципалитетов способствуют эффективному расходованию ресурсов, но необходимо четкое делегирование ответственности и достаточный объем ресурсов.
- Только один из двух учителей чувствует себя способным работать в классе, где находятся дети разных способностей, и только один из трех готов работать в поликультурной среде. Потребность в подготовленных кадрах становится еще более острой по мере того, как растет средний возраст учителей.
- И учащихся, и их родителей следует больше вовлекать в развитие политики инклюзии. Только представители Республики Молдова сообщили о том, что учащиеся привлекают к составлению программ обучения. Голоса учащихся редко звучат в политическом диалоге.



Учащиеся, принадлежащие и не принадлежащие к группам цыган рома на уроке немецкого языка в Надъэчеде в Венгрии, 22 Сентября 2016.года

Предоставлено: Akos Stiller/Open Society Foundations

ГЛАВА

1

Введение

| | |
|--|-----------|
| Инклюзия в образовании – это не результат, а процесс..... | 17 |
| Опыт людей с инвалидностью помог наметить перспективы развития инклюзии..... | 18 |
| Инклюзия в образовании означает хорошее качество образования для всех..... | 20 |
| Национальные образовательные системы в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Средней Азии объединены общей историей и опытом..... | 21 |
| Образовательные системы региона стремятся избавиться от наследия медицинского подхода..... | 22 |
| Системам в регионе надо обратить внимание на другие случаи дискриминации..... | 23 |
| Почему так важна инклюзия в образовании?..... | 25 |
| Руководство к докладу..... | 26 |
| Описание методологии..... | 27 |

Преобразование нашего мира, основополагающий документ Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, свел воедино стремления к сокращению нищеты и к устойчивости окружающей среды под знаком борьбы за социальную справедливость, основанную на принятых за последние 70 лет документах о правах человека. Этот документ обращен к вопросам справедливости, инклюзии, уважения к разнообразию, равным возможностям и неприятию дискриминации. Он призывает к наделению правами людей из уязвимых групп и к удовлетворению их потребностей. Несколько из 17 целей в области устойчивого развития (ЦУР) относятся к проблемам инклюзии и равенства. ЦУР 4, например, «готовность международного сообщества к обеспечению инклюзивного обучения равного уровня качества и непрерывного образования в течение всей жизни для всех» равно воплощает каждую из этих составляющих и является самым ясным подтверждением готовности не оставлять без поддержки никого.

Поскольку неравенство в распределении ресурсов сохраняется, равноправие, справедливость и инклюзия стали главными устремлениями Программы 2030. В число факторов, связанных с неравенством в распределении ресурсов, обычно входят гендер, удаленность, бедность, инвалидность, этническая принадлежность, язык, миграция, перемещение, тюремное заключение, сексуальная ориентация, гендерная идентичность и самовыражение, религия и другие верования и отношения.

Некоторые механизмы, обуславливающие неравенство, имеют всеобщий характер, в то время как другие являются следствиями социального и экономического контекста, как

в случае Центральной и Восточной Европы, стран Кавказа и Средней Азии. Преимущества и недостатки переходят из поколения в поколение по мере того, как родители передают свои доходы, умения и связи своим детям. Организации и институты могут оказывать предпочтение определенным социальным группам и насаждать социальные нормы и стереотипы, которые лишают возможностей представителей уязвимых групп. Люди могут создавать группы, которые благоприятствуют своим членам и отказывают в помощи другим. Общественные институты могут быть созданы для ликвидации дисбаланса или же служить корыстным интересам властных структур (ПРООН, 2019).

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ – ЭТО НЕ РЕЗУЛЬТАТ, А ПРОЦЕСС

Низкие цифры набора, перехода со ступени на ступень и успеваемости - не более, чем итоговые, самые наблюдаемые результаты социо-экономических процессов, которые могут маргинализировать, разочаровывать и отчуждать друг от друга детей, молодежь и взрослых. «Токсичная смесь нищеты и дискриминации приводит к тому, что людей исключают только за то, кем они являются» (Save the Children, 2017, стр. 1). Мощные социальные, политические и экономические механизмы распределения и использования ресурсов, особенно в раннем возрасте, имеют огромное и продолжительное влияние на развитие инклюзии в образовании. Большое воздействие также могут оказывать образовательные процессы, ежедневно происходящие в классе, школьном дворе, на родительском собрании, общественных мероприятиях, в координационных структурах местного управления и на встречах коллегий министерств.

Инклюзивное и равноправное образование лежит в основе устремлений ЦУР 4. Чтобы определить, что же такое равноправие в образовании, нужно различить равенство и справедливость, термины, которые в английском языке звучат очень похоже, и их часто путают. На картинке, существующей во многих вариантах, в левой части, с подписью «равенство» изображены дети разного роста, которые стоят на одинаковых подставках, пытаясь дотянуться до доски и самому маленькому это едва удастся. В правой части с подписью «справедливость» дети стоят на подставках разной высоты и всем удобно писать на доске. Однако это противопоставление не вполне справедливо (Рис. 1.1). На самом деле равенство присутствует на обеих картинках, в первом случае это равенство вкладов. А во втором – равенство результатов. Равенство – это состояние (что): результат, который может выражаться во вкладах, краткосрочных или долгосрочных результатах, как например в случае обеспечения гендерного равенства. Справедливость – это процесс (как): действия, направленные на обеспечение равенства.

РИС 1.1:
Популярное изображение равенства и справедливости несправедливо



Инклюзию определить гораздо сложнее. Как сказано в этом докладе, она зеркало справедливости. Это тоже процесс: действия и практики, которые направлены на принятие разнообразия и на развитие чувства сопричастности, основывающегося на вере в то, что каждый человек ценен, обладает потенциалом и достоин уважения. Но кроме того, инклюзия – это и состояние, результат с такими разнообразными характеристиками, которые трудно охватить в одном определении.

Поскольку ЦУР 4 рассматривает инклюзивное образование, как касающееся всех без исключения детей, молодых людей и взрослых, его исторически ассоциировали, а иногда и определяли как образование детей-инвалидов. Борьба людей с инвалидностью за свои права сформировала понимание инклюзии.

“ Инклюзивное и равноправное образование лежит в основе устремлений ЦУР 4. ”

Опыт людей с инвалидностью помог наметить перспективы развития инклюзии

Образование было признано одним из прав человека в 1948 году. В 1960 году Конвенция ЮНЕСКО против дискриминации в образовании определила, что должны делать правительства, чтобы предотвратить «отмену или нарушение равенства в образовании» (Статья 1). Она стремилась добиться того, чтобы все обучающиеся получили равный доступ к качественному образованию, построенному на уважении человеческого достоинства, но не называла инвалидность среди причин, которые могут привести к «выделению, исключению, ограничению или предпочтению в образовании». В 1994 году Декларация всемирной конференции по специальным потребностям, прошедшей в г. Саламанка в Испании, сформулировала набор сильных и четких доводов в пользу инклюзивного образования. В 2006 году Конвенция ООН по правам инвалидов (КПИ) гарантировала им право на инклюзивное образование. Статья 24, целью которой было обеспечение права на образование людям с инвалидностью «без дискриминации и на основе равных возможностей», призвала страны «обеспечить для них инклюзивную систему образования на всех уровнях и в течение всей жизни».

Первый же параграф этой статьи воплотил ее дух: Инклюзивное образование обеспечит развитие «чувства собственного достоинства и высокой самооценки» у людей с инвалидностью и развитие «их индивидуальности, талантов и творческих способностей, как умственных, так и физических, до их полного раскрытия», чтобы они могли «эффективно участвовать в жизни свободного общества». Второй параграф содержит описание основных средств обеспечения этого права, включая «доступ к образованию на равных основаниях с другими членами сообществ, в которых они живут» и «необходимую поддержку в рамках системы общего образования» (Организации Объединенных Наций, 2006).

Хотя этого и не было в ранних версиях Конвенции, приверженность политике инклюзии в школе не только прервала историческую тенденцию либо полностью исключать детей – инвалидов из системы образования, либо подвергать их сегрегации в специальных школах, но и позволила различить понятия инклюзии и интеграции. Обеспечить доступ в общеобразовательные школы, но при этом помещать детей инвалидов в отдельные классы, где они проводят большую часть времени, не предоставлять им необходимой поддержки или ожидать, что они сами адаптируются к наличным условиям – все это входит в противоречие с задачами инклюзии, которые требуют изменений в системах поддержки и всем укладе школы. (de Veco, 2018). Этот подход отразил радикальные изменения в понимании инвалидности, произошедшие за последние 50 лет, которые привели к появлению социальной модели инвалидности и которые КПИ приняла за основу (Вставка 1.1).

ВСТАВКА 1.1:**Изменяющиеся представления об инвалидности определяют реакцию системы образования**

Изменяющиеся представления о людях с инвалидностью породили три основных подхода к их обучению (Al Ju'beh, 2015). Модель, основанная на благотворительности, рассматривала людей с инвалидностью в качестве жертв или объектов для сострадания. Их считали необучаемыми и исключали из системы образования, хотя некоторые религиозные учреждения наряду с заботой о них, давали им возможность учиться.

Медицинская модель рассматривала инвалидность как проблему, возникшую из-за повреждения, вследствие которого подвергшиеся ему люди стали отличаться от того, что считалось нормой в обществе, и нуждаться в лечении, чтобы соответствовать социальным ожиданиям. Затруднения и проблемы таких учащихся – инвалидов полагали следствием их собственных дефицитов, а не того, как были организованы школа и класс, программы и методика преподавания, которые могли быть непригодными и не обладать достаточной гибкостью для предоставления им соответствующих возможностей и оказания поддержки. Поэтому таких учащихся часто заносили в соответствующие категории и присваивали им статус в соответствии с типом и степенью инвалидности, а потом помещали в специально организованные для них учреждения, где их обучали с помощью специализированных подходов. Медицинская модель позволяла думать, что оценку результатов обучения должны возглавлять медики, а обучать могут только специально подготовленные для данной категории учителя. Модель подтверждала потребность в раздельном обеспечении и стимулировала подходы, которые часто выражались в заниженных ожиданиях на протяжении всей учебы в школе. Язык, которым пользовались представители медицинской модели, изобилует такими терминами как специальные потребности, терапия, реабилитация, отсталость, дефект, нарушение и диагноз.

Начиная с 1970 годов, социальная модель стала противопоставлять биологическое состояние (повреждение) социальному состоянию (инвалидность). При таком подходе инвалидность не является индивидуальной характеристикой. Она возникает из-за того, что у людей возникают преграды, которые они в некоторых

средах не могут преодолеть. В этой системе и в этом контексте разнообразие и многочисленность потребностей не принимается во внимание (Norwich, 2014). Социальная модель связана с подходом к инклюзии на основе прав человека и с идеей, что образование должно быть доступным, удобным, приемлемым и гибким (Tomazevski, 2001). Функциональный подход, подход на базе возможностей во главу угла ставит то, в чем человек испытывает затруднения. Общество и культура устанавливают правила, определяют то, что является нормой и относятся к отличиям, как к отклонениям.

В 2001 году Всемирная организация здравоохранения издала Международную классификацию функционирования, физических ограничений и здоровья, которая синтезировала медицинскую и социальную модели инвалидности. Хотя она зарегистрировала 1,500 разновидностей инвалидности, она также зафиксировала, что ограниченные возможности могут возникать не только вследствие физического состояния или биологической наследственности, но и в результате личных особенностей или особенностей среды (ВОЗ, 2001). Переход к социальной модели должен сопровождаться изменениями в языке, из которого исчезают медицинские термины, связанные с особыми потребностями, и на смену им приходит язык, который помещает права учащегося в центр процесса планирования и принятия решений в рамках модели, которая делает приоритетом самоидентификацию и устранение отношенческих, физических и организационных барьеров.

Все представители заинтересованных групп должны понимать теоретические положения, связанные с инклюзией. Концепция барьеров и препятствий говорит о том, что быть исключенными из системы образования рискуют многие люди, не только люди с ограниченными возможностями. Социальные и культурные механизмы могут стимулировать исключение на основании этнической принадлежности или, например, бедности. В образовании концепция барьеров на пути к участию в обучении заменяет концепцию специальных потребностей и трудностей. Но привлечение внимания общества к этим изменениям является проблемой во многих странах.

КПИ так и не дала четкого определения инклюзии в образовании. Поэтому термин остается спорным, у него нет твердой концептуальной опоры, поэтому и возникают проблемы амбивалентности и спорных практик (Slee, 2020). В то время как КПИ дала зеленый свет действиям по зачислению инвалидов в общеобразовательные школы, она не обратила внимание на то, что специальные школы нарушают конвенцию (De Veco, 2018). Некоторые полагают, что отдавая предпочтение анти-дискриминации, а не подходу, основанному на потребностях, Статья 24 предпочла «общеобразовательную среду, поскольку она предполагает определенный стандарт, а не предоставление качественного преподавания в подходящих условиях (включая специализированные условия), приспособленных для удовлетворения образовательных потребностей каждого конкретного учащегося» (Anastasiou et al., 2018, стр. 9–10). Доклады странам, предоставляемые Комитетом по правам инвалидов подтверждают, что инклюзия - это «ведущая парадигма» для судьбы специального и сегрегированного образования (Cisternas Reyes, 2019, стр. 413).

И наконец, КПИ предоставила правительствам право самим определять инклюзивное образование, что может быть интерпретировано как скрытое признание всех сложностей и дилемм в преодолении препятствий на пути к полной инклюзии (Forlin et al., 2013). Хотя практики исключения определенных групп учащихся многими правительствами, которые входят в противоречие с их обязательствами в рамках КПИ, следует разоблачать, необходимо признать и проблемы, связанные с созданием гибких образовательных систем и школ.

При обсуждении проблемы инклюзии в образовании, как вопроса о том, где лучше обучать учащихся-инвалидов, возникает противоречие между двумя целями – максимизации контактов с другими учащимися (все дети под одной крышей) и достижением раскрытия полного образовательного потенциала (где лучше учиться) (Norwich, 2014). Другие вопросы вызывает скорость, с которой системы могут двигаться к идеалу и все происходящее во время этого передвижения (Stubbs, 2008), а также противоречие между ранним обнаружением потребностей и риском навешивания ярлыков и стигматизацией (Haug, 2017).

Быстрые изменения могут оказаться неустойчивыми и потенциально вредить тем, кому они призваны помогать. Инклюзия детей инвалидов в общеобразовательные школы, которые к этому не готовы, не имеют необходимой поддержки и неподотчетны за выполнение задач инклюзии, может лишь усугубить ощущение исключенности и вызвать негативную реакцию на попытки сделать систему более инклюзивной. Сторонники исключения уже освоили язык инклюзии, порождая тем самым еще больше путаницы (Slee, 2020).

Инклюзия в образовании означает хорошее качество образования для всех

Эти несостыковки заставили Комитет по правам инвалидов издать в 2016 году Общие комментарии к Статье 24, суммировавшие предложения стран, некоммерческих организаций (НКО), организаций, объединяющих людей с инвалидностью, ученых и адвокатов инвалидов, поданные в течение двухлетнего периода. Они определили инклюзию как

Процесс систематических реформ, подразумевающих изменения в содержании, методах обучения, подходах, структуре и стратегиях образования, для преодоления препятствий к тому, чтобы все учащиеся определенного возраста получили равноценный образовательный опыт обучения в среде, наиболее соответствующей их требованиям и предпочтениям. Помещая учащихся – инвалидов в общеобразовательные классы без внесения соответствующих изменений в организацию, программы и стратегии обучения, нельзя обеспечить инклюзию. Более того, интеграция не дает автоматической гарантии перехода от сегрегации к инклюзии. (Комитет по правам инвалидов, 2016, стр. 4)

Комитет описал право на инклюзивное образование как включающее в себя

трансформацию культуры, политики и практики во всех учреждениях формального и неформального образования для учета различных требований и идентичности индивидуальных учащихся, наряду со стремлением избавиться от препятствий, которые тормозят эту возможность. Это предполагает укрепление способности образовательной системы дотянуться до каждого учащегося. Оно зависит от полного и продуктивного участия, доступности, посещаемости и успеваемости всех учащихся, особенно тех, которые, по различным причинам, исключены из системы или рискуют стать маргиналами в ней. Оно стремится оспособить сообщества, системы и структуры для борьбы с дискриминацией, включая опасные стереотипы, научить их уважать разнообразие, обеспечивать всеобщее участие в преодолении препятствий к обучению и вовлечению в него всех, обращая особое внимание на благополучие и успех учащихся с проблемами. Оно потребует глубокой трансформации образовательных систем, их нормативной базы, политики и механизмов

финансирования, администрации, дизайна, поставок и мониторинга в образовании. (Комитет по правам инвалидов, 2016, стр. 3)

Две основных позиции общих комментариев к статье No. 4 являются самыми важными для этого доклада. Во-первых, это описание требований, из которого следует, что инклюзивное образование – это процесс, который обеспечивает социальную инклюзию. Достижимость этой цели не должна повлиять на решимость тех, кто отвечает за реализацию этого подхода или тех, кто требует от них отчета за выполнение своих обязательств. Инклюзивное образование должно следовать принципам диалога, полноценного участия и открытости и привлекать всех стейкхолдеров к совместному разрешению противоречий и снятию напряженности. Решения должны основываться на уважении человеческого достоинства, без компромиссов, скидок и отклонений от долгосрочного идеала инклюзии.

Усилия политиков и работников систем образования не должны игнорировать нужды и предпочтения тех, кого они касаются. Помимо уважения фундаментальных прав человека и принципов, которые задает нравственный и политический контекст для образовательных решений, соответствие идеалу инклюзии – не тривиальная задача. Предоставление достаточной, дифференцированной и индивидуализированной поддержки требует упорства, настойчивости и долгосрочного планирования.

Уход от образовательной системы, устройство которой подходит некоторым детям, но заставляет остальных приспосабливаться, не может произойти росчерком пера. Надо постоянно подвергать сомнению устоявшиеся представления и ход мыслей; иначе, «инклюзивное образование окажется неподатливым даже при самых лучших намерениях и самом высоком уровне самоотдачи» (De Veco, 2018, стр. 410). «Правильный подход заключается не в том, чтобы искать предела в постановке задач инклюзивного образования, а в том, чтобы преодолевать этот предел, двигаясь к достижению цели» (De Veco, 2018, стр. 408).

Вторая ключевая позиция общих комментариев к статье № 4 заключается в том, что инклюзивное образование гораздо шире по масштабу. Оно включает «процесс выявления и удовлетворения разнообразных потребностей детей, молодежи и взрослых» (ЮНЕСКО, 2009), устранение препятствий для реализации права на образование и изменения культуры, политику и практику общеобразовательных школ для того, чтобы они могли находить место для всех учащихся и осуществлять подлинную инклюзию. Речь здесь идет не только об учащихся – инвалидах, которых исключают из процесса образования с помощью разных дискриминационных механизмов и которые могли бы получить пользу от совершенствования механизмов обучения. Например, отсылка представителей национальных меньшинств в специальные школы, непропорциональная их количеству, показывает, насколько предрассудки той или иной культуры влияют на идентификацию специальных потребностей. Во всем мире различные

РИСУНОК 1.2:

Для всех, значит для всех

Из сотни детей



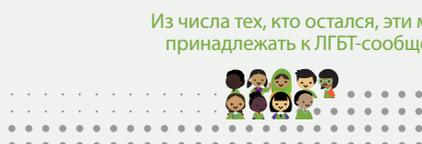
Эти могут оказаться инвалидами



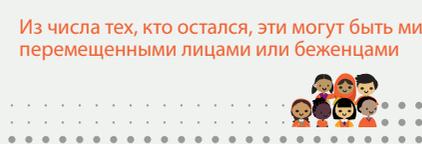
Из числа тех, кто остался, эти могут быть бедными



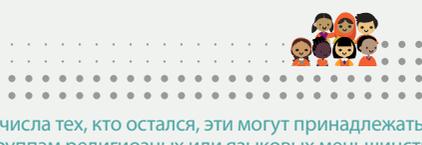
Из числа тех, кто остался, эти могут обладать специальными образовательными потребностями



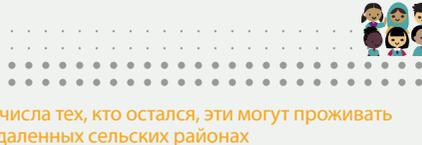
Из числа тех, кто остался, эти могут принадлежать к ЛГБТ-сообществу



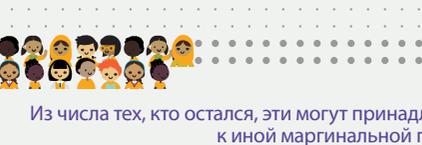
Из числа тех, кто остался, эти могут быть мигрантами, перемещенными лицами или беженцами



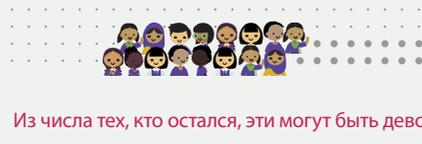
Из числа тех, кто остался, эти могут принадлежать к группам религиозных или языковых меньшинств или быть представителями коренных народов



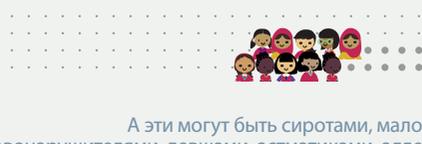
Из числа тех, кто остался, эти могут проживать в удаленных сельских районах



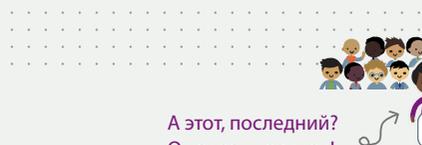
Из числа тех, кто остался, эти могут принадлежать к иной маргинальной группе, например другой расе или касте



Из числа тех, кто остался, эти могут быть девочками



А эти могут быть сиротами, малолетними правонарушителями, левшами, астматиками, аллергиками



А этот, последний? Он здесь новичок!



пласты дискриминации лишают учащихся права учиться вместе со сверстниками и получать образование того же качества (Рис. 1.2).

Вера в принципы инклюзии не должна заслонять сложных вопросов и потенциальных проблем, возникающих вследствие включения очередных групп учащихся, которые рискуют быть исключенными. В некоторых средах инклюзия может ненамеренно усилить стремление соответствовать нормам. Групповая идентичность, практики, языки и верования могут подвергнуться обесцениванию, угрозе уничтожения или исчезновения, и это размывает чувство принадлежности к той или иной культуре. Все больше начинает признаваться право группы на сохранение своей культуры, право на самоопределение и саморепрезентацию. Сопrotивление инклюзии может быть основано на предрассудках, но также и на признании того, что идентичность может быть сохранена, а права расширены только при условии, что данное меньшинство будет оставаться большинством на данной территории. Вместо положительного эффекта социализации есть риск, что контакт с большинством усилит существующие предрассудки и в результате положение меньшинства может ухудшиться. Целевая помощь может приводить к стигматизации, навешиванию ярлыков и другим нежелательным формам инклюзии (Silver, 2015).

Другой пример того, как трудно обеспечить инклюзивное образование, относится к роли родителей детей-инвалидов. Часто они стремятся к тому, чтобы их дети посещали общеобразовательную школу и вступали в социальные контакты в надежде, что они подружатся с детьми, живущими по соседству, что их научат как вести себя в обществе и что они станут членами местного сообщества. Однако, если в итоге дети будут по-прежнему изолированы от общества, это окажет негативное воздействие на их социо-эмоциональное развитие и даже может сделать их жертвами буллинга. Часто учителя переоценивают то, насколько учащиеся со специальными потребностями включены в социум и недооценивают уровень буллинга, которому они подвергаются.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ И ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ, НА КАВКАЗЕ И В СРЕДНЕЙ АЗИИ ОБЪЕДИНЕНЫ ОБЩЕЙ ИСТОРИЕЙ И ОПЫТОМ

Образовательные системы не существуют в вакууме. На них влияют социальные, культурные, экономические и политические структуры, к которым они принадлежат и в которые они в свою очередь тоже вносят свой вклад. Поэтому они отражают и рискуют воспроизводить исторические и современные паттерны неравенства и дискриминации. Образовательные системы одновременно зависят от обществ, в которых они существуют и создают эти общества. В то время как неравноправные и нетолерантные общества могут порождать несправедливые, сегрегированные и дискриминационные образовательные системы, более справедливые и инклюзивные образовательные системы могут способствовать возникновению более справедливых и инклюзивных обществ.

Географический регион, который мы рассматривали в данном докладе, очень обширен. На самом деле трудно сказать, можно ли назвать одним регионом и страны Балтийской ассамблеи, и центральноевропейские страны вышеградской группы, и Юго-Восточную Европу, и Беларусь, и Украину, и Российскую Федерацию, и Турцию, и Кавказ, и республики Средней Азии, и Монголию. Согласно классификации ЦУР, например, эти страны принадлежат к четырем разным региональным группам. Однако, все они, за исключением Турции, исторически сблизились в 1945 году, когда государственный социализм объединил их в регион со сходным социальным и экономическим устройством, в том числе с похожей структурой образования и подходами, в ней распространенными.

Пути преобразований, которые эти страны прошли после 1989 были разнообразными, но строились они с учетом этого общего опыта. Многие из стран продолжали обмениваться опытом и сравнивать свои достижения во время взлетов и падений этого переходного периода. Хотя развитие их образовательных систем во второй половине 20 века ускорилось, в этих системах были и слабости, и им нужно было приспосабливаться к новой социальной и экономической реальности. Первостепенной задачей было избавиться от определенного содержания, заложенного в программы. Позже реформы стали фундаментальными и поставили задачи демократизации, децентрализации, компетентностного подхода в учебных программах, внешнего оценивания по завершению общего среднего образования и либерализации профессионального развития учителей. Часто они проходили под влиянием и при поддержке международных организаций (Anderson and Heyneman, 2005; Berryman, 2000; Fiszbein, 2001; Radó, 2001; ЮНИСЕФ, 2007).

Способы реализации этих реформ в странах региона были очень различными. Действовали и созидательные и разрушительные силы. С одной стороны, количество стран в регионе в 1990х годах выросло втрое, иногда мирным путем, а иногда через трагедии войны и насилия. Кое-где напряженность сохраняется до сих пор. Поскольку ни одна страна не является гомогенной с точки зрения ее этнического и языкового состава и господствующих религий, многие реформы преследовали миротворческие цели, задачи межэтнического взаимопонимания, обеспечения прав меньшинств и других прав человека. Страны также пережили один или несколько экономических кризисов, которые повлияли на способность правительств финансировать и обеспечивать образование высокого качества.

С другой стороны, для многих стран общим стало стремление либо полностью интегрироваться, либо теснее сотрудничать со структурами и системами их западных соседей. 11 стран

“ Во всем регионе происходит большой сдвиг в сторону инклюзивного, построенного на правах человека подхода к образованию. ”

региона вступили в Евросоюз между 2004 и 2011 годами, 6 стали кандидатами или потенциальными кандидатами на вступление, а еще 6 участвуют в европейской политике добрососедства. Вступление в Евросоюз предполагает «обеспечение торжества инклюзии, толерантности, справедливости, солидарности и недискриминации» (Европейская комиссия, 2020) Страны подписываются под общими стратегическими задачами и принимают участие в открытых процессах координации общей политики, включая образовательную. В 2018 году рекомендации призывали страны- участницы к продвижению общих ценностей и инклюзивного образования (Европейский совет, 2018). Членство в ассоциациях и соглашения о партнерстве носят не столь обязывающий характер, но также могут прямо или косвенно влиять на образовательную систему.

Все страны, кроме пяти из числа упомянутых в этом докладе являются членами Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), целью которого является увеличение целостности системы высшего образования. Все страны, кроме шести, являются членами Совета Европы, межправительственной организации, которая способствует развитию демократии, прав человека и уважению законности и известна своими действиями по защите прав меньшинств. Ее программа задает стандарты в области качества образования, демократического гражданства и прав человека. Все страны региона состоят в Организации Безопасности и сотрудничества в Европе (ОБСЕ), которая обязывает своих членов соблюдать «человеческую составляющую» обеспечения безопасности, что предполагает полноценное уважение прав человека, основных свобод, главенство закона, приверженность принципам демократии и толерантности.

Образовательные системы региона стремятся избавиться от наследия медицинского подхода

Этому региону в большей степени, чем другим, пришлось преодолевать наследие медицинской модели, которая касалась детей-инвалидов и была распространена во времена социалистического режима. Такие дети посещали специальные школы и подвергались сегрегации в зависимости от вида инвалидности (Phillips, 2009; Mladenov, 2017). А детям с умственной отсталостью среднего или тяжелого типа, а также с психиатрическими заболеваниями вообще отказывали в праве на образование. Лексикон специалистов изобилует дискриминационными терминами. Учителей специального образования готовили на так называемых дефектологических факультетах; в некоторых странах этот термин сохранился до наших дней. Их готовили к тому, чтобы они могли оказывать качественную поддержку детям с определенными потребностями, но не у тому, чтобы они обеспечивали детям умения, которые могли бы дать им возможность полноценного участия в социальной и экономической жизни (Lenskaya, 1995).

Этот доклад показывает, насколько большой сдвиг в сторону инклюзивного, построенного на правах человека подхода к образованию происходит во всем регионе. Требования политики заставляют школы отказываться от дискриминации любых учащихся, и это касается как приема в общеобразовательные школы, практики исключения из них, так и качества предоставляемого образования. Новое законодательство в целом ряде стран дает определение

инклюзии и формулирует требования к ее обеспечению, в некоторых странах эти требования касаются в том числе и составления программ и экзаменационных материалов. Программы начальной подготовки учителей подверглись значительной доработке или переработке, а также для тех учителей, которые не получили соответствующей подготовки, были созданы программы профессионального развития.

Однако, хотя во многих странах региона происходит переход от медицинской модели к социальной, означающей поддержку всех учащихся и удовлетворение их потребностей главным образом в общеобразовательных школах, скорость изменений все еще низка. Количество специальных школ сокращается, но количество общеобразовательных школ, обеспечивающих высококачественную поддержку детей со специальными образовательными потребностями сходными темпами не растет. Роль помощников учителей становится все более важной, но эта роль не всегда достаточно хорошо описана в национальных законодательствах. Многие изменения происходят только на бумаге, в то время как глубоко укорененные убеждения и существующая практика остаются почти без изменений.

Системам в регионе надо обратить внимание на другие случаи дискриминации

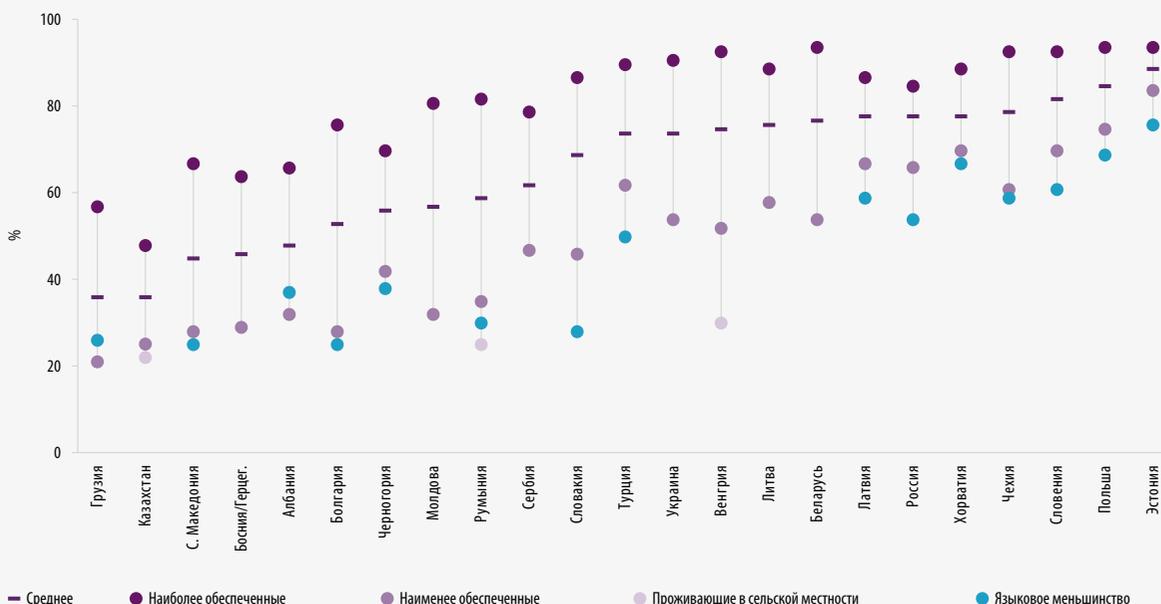
Отклик образовательных систем на потребности детей-инвалидов – это лишь одни из примеров приверженности государств принципу инклюзии. Многие из стран региона принимают участие в широкомасштабных процедурах оценивания качества обучения, таких как Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Это позволяет взглянуть на другие аспекты, дающие

более широкое представление о вызовах инклюзии. По данным PISA 2018 71% из числа 15-летних учащихся в 23 странах региона, достигли, в среднем, минимальных показателей успешности. Однако для 20% наименее обеспеченных по данным индекса социально-экономического статуса (определяемого исходя из количества имущества, образования родителей и рода их занятий) количество достигших таких показателей составило всего 57%, в то время как среди 20% наиболее обеспеченных таких было 84%. В Болгарии и Республике Молдова разрыв между этими двумя категориями составил почти 50 процентных единиц. В некоторых странах определенные группы неблагополучных детей показали еще худшие результаты, чем 20% наименее обеспеченных: в Российской Федерации и Турции те, кто не владел в достаточной степени языком, на котором был написан тест, дали результат на 12 процентных единиц хуже, чем те, кто им владел, а в Словакии этот разрыв составил целых 18 процентных единиц. В Венгрии и Румынии минимального уровня достигли меньше, чем трое из десяти учащихся, проживающих в сельской местности (Рис. 1.3).

Этот анализ, однако, не охватывает всего контингента 15-летних детей и поэтому недооценивает уровень неравенства в образовании. В своей попытке быть эффективными и экономными, стандартизированные оценочные процедуры сами сеют семена исключения. Первое и главное, PISA исключает тех, кто выбыл из школы в возрасте до 15 лет или к этому возрасту не смог доучиться до 7 класса. Выборка не включает в себя удаленные и специальные школы. Она исключает учащихся с умственными расстройствами или физическими заболеваниями средней или высокой тяжести, которые не позволяют им проходить тест в предписанной

РИСУНОК 1.3:

В Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Средней Азии существуют большие разрывы в результатах обучения
 Процент 15-летних учащихся, которые достигли минимального уровня успешности в области чтения в зависимости от их социально-экономического статуса, места проживания и языка, на котором они говорят дома, 2018 год



Источник: Данные о неравенстве в образовании в мире, согласно данным PISA 2018 года.

обстановке, как исключает и тех, кто недостаточно владеет языком, на котором составлены тесты. С некоторыми странами были согласованы и другие случаи исключений из выборки. В целом, были исключены 14% 15-летних учащихся из 23 стран, в основном из уязвимых групп. В Албании, Болгарии, Румынии и Турции число исключенных достигало 25%. И только в Республике Молдова, Словении и Чешской Республике число исключенных составило менее 5%.

Образование высокого качества должно не просто давать хорошие академические знания; право обладать хорошим физическим и психическим здоровьем, быть счастливым и жить в союзе со сверстниками не менее важно, чем право на учебу. Наряду с семьей, школы являются основной средой для обеспечения благополучия ребенку. Позитивная атмосфера в классе, где учителя ценят и поддерживают усилия учащихся, может иметь положительный эффект (Huebner et al., 2004). Чувство принадлежности к школе и группе сверстников жизненно важно, особенно для уязвимых детей, которые больше других рискуют быть исключенными. Социальное разнообразие в школах необходимо для детей, чтобы они могли взаимодействовать со сверстниками из разных социальных, культурных и этнических групп, и чтобы укреплялась сплоченность общества. Однако иногда именно в школах происходит столкновение разных взглядов на общество.

В таком случае обсуждение случаев исключения должно затрагивать препятствия, которые стоят перед гораздо большим количеством населения. **Бедность** из них самая главная. Подсчитано, что 9% жителей Восточной и Юго-восточной Европы, Кавказа и Средней Азии живут на сумму менее \$5.50 американских долларов в день, а количество людей, живущих в нищете в таких странах, как Армения, Грузия и Таджикистан достигает 40%, а в Киргизстане целых 61%. Экономический спад, возникший в результате COVID-19 должен еще больше усугубить эту бедственную ситуацию: количество бедных, как ожидается, вырастет в Албании и Северной Македонии на шесть процентов (Всемирный банк, 2020). Даже до рецессии дети из бедных семей были гораздо более подвержены угрозам, которые возникли в образовании из-за пандемии, поскольку доступ к дистанционному образованию для них был ограничен, они часто бывали лишены надежной интернет-связи, у них не было средств компьютерной техники, они были лишены поддержки дома и необходимых домашних условий. Дети вообще более уязвимы: в Румынии и Турции они в 1.5 раза чаще взрослых попадают в категорию бедных (ЮНИСЕФ, 2017)

В большинстве, но не во всех странах есть законы, защищающие права на образование и другие блага **этнических, лингвистических и религиозных меньшинств** (Rechel, 2010). Помимо прочего эти законы гарантируют права на обучение на родном языке в школе. Некоторые представители меньшинств обладали такими правами и до 1989 года, но другим его не предоставляют до сих пор. Межэтническая напряженность в некоторых странах политизировала право на обучение на родном языке, а это в свою очередь усилило сегрегацию или самоизоляцию, не способствуя социальной сплоченности. Напряженность и подозрительность усиливаются, если школьные программы вообще не замечают существования меньшинств или навязывают их стереотипное восприятие.

Межэтническая и религиозная напряженность часто за последние 30 лет приводила к **конфликтам**. Войны в бывшей Югославии, в Республике Молдова, в Украине, на юге и на севере Кавказа, в Таджикистане разорили образовательные системы и привели к перемещению миллионов жителей внутри страны или за ее пределы. Сирийский кризис породил самую большую волну беженцев; большинство из них получили убежище в Турции, но жители Сирии и других стран, волнами перемещающиеся по юго-восточной и центральной Европе, раскачали большинство образовательных систем. Правительства стран региона пытались справиться с проблемой включения в систему общего образования детей, переживших травмы, утраты и страх; стигматизацию и дискриминацию; слабых здоровьем; бедных; подвергнувшихся эксплуатации и насилию; доступ которых в систему был ограничен такими барьерами, как язык обучения и отсутствие сертификатов об уже полученном образовании (Bush and Saltarelli, 2000). С другой стороны, гораздо меньшее количество жителей этого региона, в отличие от стран западной Европы, являются потомками иммигрантов, поскольку он был скорее источником иммиграции, чем местом ее предназначения.

Цыгане **рома** составляют, пожалуй, самую уязвимую группу жителей региона. Их доступ к образованию ограничен. А то образование, которое они получают, как правило, низкого качества, часто они учатся в сегрегированных условиях, не получают необходимой поддержки, их язык почти никогда не используется в обучении, а в учебниках не отражается их история. Образование детей рома привлекло к себе внимание и были предприняты конкретные шаги для совершенствования ситуации, в которой они учатся, чаще всего для этого привлекали помощников учителя (Совет Европы, 2017; Óhidy and Forray, 2019; ЮНИСЕФ, 2011). Страны, в которых количество представителей рома довольно велико, находятся в числе самых сегрегированных образовательных систем мира, сравнимых только со странами Латинской Америки (см. **Глава 3**).

Дети, которые живут в **удаленных** местах, часто имеют ограниченный доступ к надлежащим образовательным услугам. Раньше в некоторых случаях маленьких детей из семей кочевников насильно разлучали с их семьями и отправляли в школы-интернаты. (Bloch, 2004), хотя иногда решение отправиться в такие школы было добровольным. Монголия создала хорошо работающую систему школ-интернатов, отличавшихся дружелюбной обстановкой для ребенка. Но после 1989 года эти школы перестали хорошо обеспечивать, и они потеряли свою привлекательность (Steiner-Khamsi and Stolpe, 2005). Несмотря на то, что миграция в городские районы нарастала, 35,000 детей в 2016/17годах оставались на круглосуточном содержании, из которых 72% были детьми пастухов. Некоторые спальни плохо отапливались, в них были проблемы с водой и с канализацией (Batkhuuag and Dondogdulam, 2018), возникали проблемы коммуникации между учителями и родителями (Sukhbaatar and Tarkó, 2020).

Молодые люди, лишённые свободы — это небольшая, но очень уязвимая часть населения. Во многих странах была создана независимая система молодежной юстиции (Dünkel, 2018), и в соответствии с международными обязательствами тюремное заключение рассматривается в ней как крайняя

мера, предпочтение отдается альтернативным мерам, таким как испытательный срок или общественные работы (Goldson, 2018). Но около 6,000 заключенных в регионе (что составляет около 0,5% общего их числа) младше 18 лет (World Prison Brief, 2020) и их образовательные возможности могут быть сильно ограничены. В Румынии, где 1,1% заключенных составляют малолетние преступники, есть два центра заключения и два образовательных центра для малолетних (Andreescu, 2018). В обоих есть школы, осуществляющие начальное обучение прямо на территории центра, а вот услуги среднего образования предоставляются не всегда (APADOR-CH, 2014). В Турции малолетние преступники составляют 1,2%, при этом их общее число составляет 53% всех таких заключенных в регионе в целом. Многие находятся в тюрьмах открытого типа, где они могут продолжать образование: 1,200 в открытых школах, которые предлагают программу обучения для взрослых, а еще 800 в общественных образовательных центрах (Постоянное представительство Турции при ООН, 2015). Но для молодых нарушителей закона, которые содержатся в тюрьмах закрытого типа, образовательные возможности ограничены (McKinney and Salins, 2013).

В регионе существует гендерное равенство в вопросах зачисления в среднюю школу, и это наследие завоеваний, совершенных до 1989 года. Среди 26 стран, по которым есть данные Института статистических данных ЮНЕСКО, наибольшая диспропорция наблюдается в Турции, где на каждые 95 зачисленных девочек приходится 100 мальчиков, и в Хорватии, где, наоборот, на каждые зачисленные 95 мальчиков приходится 100 девочек. Однако, исследования домохозяйств свидетельствуют о еще большей диспропорции с преференцией в пользу мальчиков в Таджикистане и в пользу девочек в Монголии. Гендер и образование стали в последнее время спорной темой. В Венгрии, Польше и Румынии программа не признает равенства гендеров, учебники изобилуют гендерными стереотипами и там существуют группы давления, стремящиеся сохранить существующий порядок вещей, поскольку иначе они видят угрозу семье и традиционным ценностям. Министерства образования уступают этому давлению (Juhász and Pap, 2018). В то время как 85% венгров считают, что мужчины и женщины должны обладать равными правами, общественное мнение в регионе в целом гораздо более противоречиво: только 69% населения в Польше, 62% в Литве, 57% в Украине и 54% в Российской Федерации придерживаются таких же взглядов (Wike et al., 2019). На Кавказе и в некоторых странах юго-восточной Европы даже стараются избавляться от младенцев женского пола, а это худшая форма гендерных предрассудков (Michael et al., 2013; ЮНФПА, 2015).

Еще один аспект этой дискуссии связан с **сексуальной ориентацией и гендерной идентичностью**. 47,5% молодых лесбиянок, геев, бисексуалов, трансгендеров и интерсексуалов региона сообщили, что «в школе над ними смеялись, их дразнили, их оскорбляли и им угрожали», в основном это делали их сверстники; около 23% сообщили, что они редко или никогда не чувствовали себя в безопасности в школе (Richard and MAG Jeunes LGBT, 2018, стр. 11). Однако в некоторых странах не предпринимают никаких мер для того, чтобы обеспечить безопасность таких учащихся, и чтобы создать среду, благоприятную для разнообразия. В Российской Федерации

власти апеллируют к «духовным и нравственным ценностям» и «историческим и национально-культурным традициям», чтобы не допустить введение в программу всеобщего курса сексуального образования (Human Rights Watch, 2018), что соответствует общественному мнению. Во всех странах центральной и восточной Европы и Кавказа, кроме Чехии и Словакии, большинство возражает против однополых браков. В Армении, Грузии и Российской Федерации их поддерживают менее 5% населения (Pew Research Center, 2018).

Полное принятие принципа инклюзии в образовании в ситуации, когда он противоречит глубоко укорененным и сеющим рознь взглядам на такие проблемы как инвалидность, этническая принадлежность, религия или сексуальность требует от учителей готовности стать агентами перемен и преодолевать социальные предрассудки и стереотипы. В свою очередь это подразумевает значительную автономию учителя для создания педагогической практики во благо ребенка. Автономия «неразрывно связана с другими аспектами, такими как профессиональное суждение, доверие и этика» (Sachs, 2001). Она требует жизнестойкости и способности признавать ошибки, уверенности в том, что они дают возможности для саморазвития. Но это становится возможным только если учителя в школе работают, как единая команда. Сотрудничество учителей – один из самых надежных способов обеспечения эффективного образования (Hattie, 2012).

Однако профессиональная идентичность учителей часто строилась на совсем иной основе, особенно это касалось тех, кого не готовили стать учителем специального образования. Начальная подготовка учителя часто не согласуется с изменениями в политике, а возможности профессионального развития могут предоставляться нечасто и не соответствовать потребностям учителя. Движение в сторону большей автономии учителя возникло в регионе сравнительно недавно, и его сравнительно редко упоминают в политических документах. (Eurydice, 2008). Учителя редко решаются на то, чтобы управлять классом автономно. На их автономию и возможности обучать всех учеников в классе негативно влияет сильно перегруженная учебная программа. Учителя редко упоминают своих коллег как партнеров или источник полезных знаний. Чтобы учителя стали борцами за инклюзию и социальную справедливость, страны должны пересмотреть подход к учительской деятельности, как деятельности индивидуалистической.

ПОЧЕМУ ТАК ВАЖНА ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ?

Тщательное планирование и осуществление инклюзивного образования может улучшить академические результаты, способствовать социальному и эмоциональному развитию, влияя на самооценку детей и их взаимоотношения со сверстниками. Если в общеобразовательные классы будут принимать самых разных учащихся, это предотвратит стигматизацию, стереотипное мышление, дискриминацию и отчужденность. Но обеспечение школ и классов всеми необходимыми ресурсами и средствами поддержки требует вложений: надо адаптировать программы, подготовить учителей, создать адекватные и уместные учебные материалы

и сделать образование доступным. Мы получаем все больше свидетельств (Европейское агентство, 2018) того, что существует связь между обеспечением высококачественного инклюзивного образования и последующей социальной инклюзией, особенно во всем, что касается образования, трудоустройства и общественной жизни. А поскольку существует такой потенциал, жизненно важно рассматривать инклюзию как сквозной сюжет, требующий кросс-секторального и междисциплинарного сотрудничества.

Можно существенно сэкономить, удалив все параллельные структуры и более эффективно используя ресурсы в рамках единой инклюзивной общеобразовательной системы. Но поскольку к этому идеалу приближаются лишь немногие системы, подсчитать полную стоимость такой трансформации довольно сложно. Экономический анализ эффективности затрат трудно сделать еще и потому, что вычислить выгоду для нескольких поколений в количественном выражении нелегко. Поэтому экономическое обоснование инклюзивного образования, каким бы ценным оно не было для планирования, недостаточно. Говорят, что обсуждение преимуществ введения инклюзивного образования сродни обсуждению выгод от запрета рабства (Bilken, 1985) или апартеида (Lipsky and Gartner, 1997). Инклюзия — это нравственный императив и условие для достижения всех ЦУР, особенно для создания устойчивых, справедливых и инклюзивных обществ. Это олицетворение справедливости, а не благотворительности, какими бы не были различия, биологическими или иными, и как бы они не были описаны. Размышления об образовании для учащихся со специальными потребностями должны быть равносильны размышлениям о том, в чем нуждаются все учащиеся. А все учащиеся нуждаются в методах обучения и механизмах поддержки, которые помогут им добиться успеха и стать членами общества.

Инклюзивное образование способствует развитию инклюзивных обществ, где люди могут жить вместе и где ценят разнообразие. Без инклюзии не может быть образования в условиях демократии и для демократии, и оно должно строиться на принципах беспристрастности, справедливости и равенства (Slee, 2020). Оно задает системную рамку для обнаружения и уничтожения препятствий для уязвимых групп населения в соответствии с принципом 'каждый учащийся важен, и важен одинаково' (ЮНЕСКО, 2017, стр. 12). Оно противостоит существующим тенденциям в системах образования, которые практикуют исключения и допущения. Оценивание школ по одному критерию, такому как набранные баллы по математике или чтению, для принятия решений об их финансировании, заставляет школы стремиться к селекции или навешивать ярлыки на учащихся, которые могут показать результаты ниже ожидаемых.

РУКОВОДСТВО К ДОКЛАДУ

Этот региональный доклад принимает во внимание все богатство контекстов и вызовов, на которые приходится отвечать странам центральной и восточной Европы, Кавказа и Средней Азии, чтобы добиваться целей инклюзивного образования. В нем рассматриваются группы тех, кто рискует быть исключенными из системы образования, и препятствия, стоящие на пути отдельных учащихся, особенно в случаях, когда пересекаются несколько характеристик. Он также учитывает тот факт, что исключение

может быть физическим, социальным (на межличностном или на групповом уровне), психологическим или системным (поскольку системы могут исключать, например, представителей уязвимых групп через свои правила и нормы). Ключевыми элементами ответа на вызовы инклюзии учащихся или обострения ситуации могут быть законы и политика, системы сбора данных, управление и финансирование, программы и учебники, учителя, школы и общество. Соответственно этот доклад состоит из семи основных глав.

Вслед за этим вступлением, Глава 2 рассматривает роль законодательных документов в развитии инклюзивного образования. Законы часто содержат национальную интерпретацию международных конвенций, в которых сформулирована приверженность задачам инклюзии, но также и адаптацию этих концепций, отражающую препятствия, существующие в данном контексте. Глава также описывает расплывчатые или противоречивые законы и политические установки, которые могут тормозить инклюзию и всеобщий доступ к разным уровням образования.

Глава 3 рассматривает проблемы, связанные со сбором данных об инклюзии и для инклюзии в образовании. Она описывает опыт определения разных уязвимых групп, включая учащихся-инвалидов и проблемы с их идентификацией и названием. Затем она рассматривает такие аспекты, как сегрегация, административные данные и качественные способы измерения инклюзии.

Глава 4 посвящена проблемам управления и финансирования. Министерства образования должны быть во главе усилий по осуществлению инклюзии, но, чтобы они могли полностью достичь цели им надо сотрудничать с агентствами и министерствами других секторов, а также с субнациональными органами образования и НКО. Успех инклюзии зависит от хорошего управления всеми этими сложными формами сотрудничества, а также от финансирования, построенного на принципах справедливости.

Глава 5 посвящена сложному в политическом отношении вопросу того, как программы и учебные планы учитывают принципы инклюзивного образования. Она рассматривает всех заинтересованных в производстве программ и учебников лиц и то, как они могут игнорировать проблемы, ошибочно или ложно представлять группы риска. Механизмы оценивания также могут не выполнять свою формирующую роль и вести к исключению представителей этих групп.

Глава 6 рассматривает способы, с помощью которых учитель может поддержать политику инклюзии, анализирует потребности учителей и изучает то, насколько органы управления помогают учителям ответить на вызовы инклюзии. В ней также анализируется штат образовательной поддержки, его наличие и взаимодействие с учителем для обеспечения инклюзивной практики.

Глава 7 изучает ситуацию в школах. Директора школ должны быть подготовлены для осуществления целостной трансформации школы, необходимой для создания уклада,

способствующего инклюзии. Они должны подключить свою школу к более широкой системе поддержки квалифицированными специалистами. Физическая доступность и универсальные принципы дизайна увеличивают функциональность и дают возможность приспособиться к удовлетворению потребностей каждого.

Глава 8 изучает ключевую роль общества в достижении целей инклюзивного образования и защите учащихся от дискриминационных настроений, которые могут влиять и на школьный климат, и на их безопасность, благополучие и учебу. Родители детей с проблемами, как и другие родители могут стремиться к большей инклюзии для своих детей, но при этом они равнодушны к способам ее осуществления. Местные структуры и организации гражданского общества способствовали инклюзии с помощью организации образовательных услуг, пропаганды идеи и тщательной проверки действий правительства.

Глава 9 рассматривает основные угрозы инклюзии, которые возникли в результате COVID-19. Пандемия заставила министерства образования оперативно реагировать на очень сложные вызовы, что в значительной мере привело к опоре на средства дистанционного обучения. В этой главе обсуждается, соответствовали ли такие решения принципу «Не навреди» маргинальной части населения, которая могла оказаться неохваченной. Правительства должны не только обеспечить продолжение образования, помогая неимущим встроиться в ситуацию и догнать сверстников, но и позаботиться о благополучии учащихся.

Наконец, в главе 10 содержатся заключение и рекомендации.

Описание методологии

В этом региональном докладе содержатся данные анализа первичных данных, собранных в 30 образовательных системах центральной и восточной Европы, Кавказа и Средней Азии: Азербайджана, Албании, Армении, Беларуси, Болгарии, Боснии и Герцеговины, Венгрии, Грузии, Казахстана, Киргизстана, Косово,¹ Латвии, Литвы, Монголии, Польши, Республики Молдова, Российской Федерации, Румынии, Северной Македонии, Сербии, Словакии, Словении, Таджикистана, Турции, Украины, Узбекистана, Хорватии, Черногории, Чешской республики и Эстонии. Хотя Туркменистан тоже находится в этом регионе, получить описание его образовательной системы оказалось невозможным.

Следуя подходу Глобального Доклада по Мониторингу Образования 2020 года, посвященному инклюзии и образованию, а также опыту двух партнерских организаций, Европейского агентства по специальным потребностям и инклюзивному образованию (EASNIE) и Сети центров образовательной политики (NEPC), был разработан шаблон-таблица для сбора данных о национальных политиках и практиках инклюзии в образовании по семи областям, освещенным в докладе. Сначала пилотное обследование прошло в Монголии, Польше и Турции, потом с декабря 2019 по март 2020 таблицу заполняли национальные эксперты и представители органов правительства стран-участниц. Были выделены репрезентативные примеры с точки зрения географических областей, демографии и подходов политики, которые затем были более подробно изучены. Эксперты из стран EASNIE или представители местных партнеров, а также организации, входящие в состав NEPC или их индивидуальные представители проанализировали и оценили полученную информацию.

Резюме данных, полученных из 30 образовательных систем, можно прочитать в приложении. Полное описание всех образовательных систем можно найти на сайте регионального доклада, и в них содержатся данные почти обо всех приведенных примерах. Они значительно расширяют и дополняют профили стран, которые изначально были источником информации для Всемирного доклада по мониторингу образования, и которые можно найти на веб-странице Профилей, дополняющих обзоры образования (PEER).

Когда во время подготовки доклада разразилась пандемия COVID-19, сбор данных был продлен для того, чтобы в них вошла информация о том, как реагировали на пандемию образовательные системы. Обзор ситуации в нескольких странах был выполнен NEPC и дополнен данными других исследований, все они вошли в Главу 9.

1

Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).



В Беларуси все дети с проблемами обучения
находятся в обычных детских садах.

Предоставлено: UNICEF/UN040214/

ГЛАВА

2

Законодательство и политика



ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

Международные конвенции приняты многими странами, но они не всегда интегрированы в национальное законодательство, и поэтому права всех обучающихся на образование и их права внутри системы образования не всегда соблюдаются.

- Конвенция ООН о правах ребенка, как и Конвенция о правах инвалидов приняты во всем регионе и оказали влияние на законы и политику инклюзивного образования, основанного на правах человека, как это произошло в Эстонии и в Украине. Азербайджан переходит от медицинской модели, основанной на потребностях, к модели, основанной на правах, и это выражается в языке, отражающем образовательные потребности ребенка и его личностное развитие.
- Несмотря на строгое предупреждение Общих комментариев № 4 статьи 24 Конвенции о правах инвалидов о том, что инклюзивное образование несовместимо с параллельным существованием систем общего и специального образования, во всем регионе по-прежнему сохраняется раздельное обучение, которое может быть основано не только на типе инвалидности, но и на разной этнической принадлежности и языке. Учащиеся с наиболее сложными формами инвалидности обучаются в специальных учреждениях, специальных школах или на дому.

Страны начинают разрабатывать законодательство и политику инклюзивного образования, которая помимо людей с особыми образовательными потребностями начинает включать разные маргинализованные группы.

- Из 30 образовательных систем региона, рассмотренных в данном докладе:
 - 27 имеют определение особых образовательных потребностей в своих законах или иных документах; из них 19 включают в это определение преимущественно инвалидов, а 12 включают и разные другие категории потенциально уязвимых учащихся, хотя среди них чаще всего оказываются потенциально одаренные люди.
 - 23 имеют определение инклюзии в своих документах; из них 20 фокусируются на маргинализованных группах, а не только на учащихся с особыми потребностями или инвалидностью.
 - 27 гарантируют образовательные права представителей этнических, лингвистических и религиозных меньшинств.
 - 27 имеют законодательство, в той или иной мере гарантирующее гендерное равенство и справедливость.
- Антидискриминационные законы и планы предотвращения травли лесбиянок, геев, бисексуалов, трансгендеров и интерсексуалов в регионе отсутствуют. Только 7 из 23 стран в своей политике и планах действий предусматривают меры, запрещающие травлю в школе, основанную на сексуальной ориентации, гендерной идентичности и/или иных сексуальных характеристиках.

Для того, чтобы добиться более последовательной и жизнеспособной политики инклюзивного образования, которая от компенсаторных мер переходила бы к превентивным, необходим стратегический подход.

- Политика должна поддерживаться стратегией или планом, который ясно формулирует намерения, действия и ресурсы, необходимые для их осуществления. Стратегии и планы действий касательно развития инклюзивного образования существуют в 21 из 30 образовательных систем региона, которые здесь рассмотрены.
- Примерами таких стратегий могут служить киргизская концепция и программа развития на 2019–23 годы и программа развития инклюзивного образования республики Молдова на 2011–20годы. В Таджикистане стратегия инклюзивного образования исходит из широкого понимания инклюзии, включающей инвалидность, этническую принадлежность, миграцию и гендер.

Законы и политика часто не отражают реальной ситуации в школах и классах.

- Действия, направленные на применение законов, политических установок и планов зависят от национальных условий, политической воли для включения уязвимых групп, действий, направленных на преодоление сопротивления новым формам обеспечения образования, от развития позитивного настроения и потенциала для обеспечения ресурсами, координации и развития рабочей силы. Для того, чтобы выработать общее понимание принципов инклюзивного образования и добиться их принятия, необходимо широкое вовлечение всех заинтересованных лиц.
- Планирование часто бывает неудачным и не исходит из того, чтобы учащийся оказался в центре внимания. В Турции, несмотря на наличие полной законодательной рамки инклюзии, реализация этого подхода тормозится негативным отношением населения, дефицитностью физической инфраструктуры и отсутствием у учителей необходимых знаний и умений.

| | |
|---|----|
| Международные инструменты и декларации способствуют переходу к пониманию инклюзии с точки зрения прав человека..... | 31 |
| Предметом дискуссии стал целый набор деклараций и инструментов..... | 31 |
| Политика Европейского Союза повлияла на многие страны региона..... | 33 |
| Реализация прав на инклюзивное образование в регионе зависит от конкретной страны..... | 33 |
| В регионе расширяется понимание инклюзии в образовании..... | 35 |
| Данные об использовании международных инструментов в национальных законодательствах стран различаются..... | 40 |
| Планы и стратегии реализации инклюзии должны служить мостом от законодательства к политике..... | 41 |
| Для всех действительно означает для всех?..... | 43 |
| Инклюзивная политика должна сочетать компенсаторные меры с превентивными и мерами по вмешательству..... | 44 |
| Разрыв между политикой и практикой нужно ликвидировать с помощью привлечения заинтересованных лиц..... | 45 |
| Заключение..... | 45 |

Законодательство и политика задают общую рамку для достижения инклюзии в образовании. На международном уровне чаяния интернационального сообщества были сформулированы в обязательных для исполнения инструментах и необязательных для исполнения декларациях, подготовленных под эгидой Организации объединенных наций (ООН), а также некоторыми региональными организациями. Они оказали сильное воздействие на национальные политические и законодательные действия стран, от которых зависело продвижение в сторону инклюзии.

Несмотря на добрые намерения, высказанные во многих законах и политических документах, посвященных инклюзивному образованию, правительства не всегда впоследствии предпринимали действия по их реализации. По-прежнему существуют барьеры для доступа, обучения и перехода со ступени на ступень, и они непропорционально влияют прежде всего на малообеспеченное население. Внутри образовательных систем эти граждане сталкиваются с дискриминацией, отторжением и нежеланием удовлетворять их нужды. Такое отторжение чаще всего заметно, когда учащихся со специальными потребностями отправляют в отдельные школы или классы.

В этой главе рассказывается, как в регионе были приняты международные инструменты и декларации и как сильно отличаются друг от друга национальные определения

инклюзивного образования, законодательство и политические установки. Этот анализ базируется на результатах систематического сопоставления, которое фиксирует то, как каждая страна региона подходит к вопросу об инклюзии в образовании в своих законах и политике.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И ДЕКЛАРАЦИИ СПОСОБСТВУЮТ ПЕРЕХОДУ К ПОНИМАНИЮ ИНКЛЮЗИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

Международные инструменты и декларации, принятые за последние 60 лет, способствовали тому, чтобы образование воспринималось как право детей, молодежи и взрослых (особенно представителей уязвимых групп), а также как средство для людей и общества обеспечить другие базовые права и свободы.

Предметом дискуссии стал целый набор деклараций и инструментов

Право на образование было впервые сформулировано во Всеобщей декларации прав человека, изданной ООН в 1948 году, а в 1960 году Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования обязала страны устранять видимые и возможные препятствия в образовании. Она была ратифицирована 25 из 30 образовательных систем

Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии. В ней дискриминация определялась как «всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, экономического положения или рождения, которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства в области образования» (статья 1)

Изданная в 1989 году ООН Конвенция о правах ребенка (КПР), которую подписали все страны региона, включала две статьи о праве на образование. Кроме того, отдельная статья касалась прав детей-инвалидов, признавала «особые потребности ребенка-инвалида» и призвала «оказывать бесплатное содействие», предназначенное для того, чтобы «предоставить ребенку-инвалиду эффективный доступ к услугам в области образования... таким образом, который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности.» (Статья 23) (Организации Объединенных Наций, 1989). Турция зарегистрировала оговорку по статьям КПР 17, 29 и 30, которые касаются доступа к информации; прав групп меньшинств «пользоваться своей культурой, исповедовать свою религию и исполнять ее обряды, а также пользоваться родным языком»; и роли образования в развитии талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме, а также уважение других его прав.

В 1990 Всемирная декларация об образовании для всех, принятая в Джомтьене, в Таиланде, призвала страны занять активную позицию в деле «об устранении неравенства в образовании». «Группы, обделенные в плане предоставления услуг, бедные; беспризорные и работающие дети; сельское население и население, проживающее в отдаленных районах; кочевники и трудящиеся-мигранты; группы коренного населения; этнические, расовые и языковые меньшинства; беженцы; лица, перемещенные в результате военных действий, и люди, живущие в условиях оккупации, - не должны подвергаться какой бы то ни было дискриминации в плане доступа к образованию.» (Статья 3.3, §4). Инвалиды не были включены в этот список, но упоминались там, где декларация призвала к действиям, направленным на «обеспечение равного доступа к образованию для всех категорий инвалидов как неотъемлемой части системы образования». (Статья 3, §5). Декларация таким образом делала различие между инвалидами и лицами, не получающими причитающихся им услуг (ЮНЕСКО, 1990).

Заявление и Рамки действий Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями 1994 года принятые в Саламанке, Испания, еще раз подтвердили принцип «школы должны принимать всех детей несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности» (Рамки. стр. 6) и призвали

“ Принятую в 1960 году Конвенцию ООН о борьбе с дискриминацией в области образования ратифицировали 25 из 30 стран региона. ”

страны «принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования» (Заявление стр. ix). Они признали потребность в школах, которые «объединяют всех, учитывают различия, содействуют процессу обучения и соответствуют индивидуальным потребностям» (Предисловие, стр. iii) и способствовали переносу акцента с учащегося на систему, признавая, что школы должны подвергнуться реструктуризации» (ЮНЕСКО and Министерство образования и науки Испании, 1994). В 2000 году Всемирный образовательный форум в Дакаре, Сенегал, признал, что инклюзивное образование появилось в ответ на растущую уверенность в том, что все дети имеют право на общее образование по месту своего проживания независимо от их происхождения, уровня достижений или инвалидности (ЮНЕСКО, 2000, стр. 18).

В 2006 году право на инклюзивное образование было закреплено в Конвенции ООН о правах инвалидов (КПИ), которая была ратифицирована 181 страной и подписана еще 9 странами, включая Таджикистан и Узбекистан; 8 стран отказались ее подписывать. Статья 24 подчеркивала, что «государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни», стремясь при этом к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия» и кроме того «к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме» (Организации Объединенных Наций, 2006).

Статья 24 подверглась бурному обсуждению, например по вопросам связанным с «наилучшими интересами ребенка», объемом и качеством их удовлетворения и того, где должно проходить образование (ДЭСВ ООН, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d). Во время переговоров по поводу окончательной редакции текста, в тексте вместо права детей-инвалидов на образование (формулировки, сохранившейся до созыва шестой сессии) появилась формулировка «право на инклюзивное образование». Однако вопрос о месте получения образования остался неразрешенным, и итоговый текст не включает обязанности стран предоставлять детям-инвалидам возможность обучаться в общеобразовательных школах (Kanter, 2019).

Эти разногласия заставили Комитет по правам инвалидов в сентябре 2016 года сформулировать Общий комментарий №4 к Статье 24 (Комитет по правам инвалидов, 2016). В нем признается, что дискриминация людей с инвалидностью продолжается и лишает многих из них права на образование; что недостаточно знаний о препятствиях, которые тормозят реализацию права на образование и не хватает понимания сути инклюзивного образования, его потенциала и последствий; что существует потребность в разъяснении и определении понятия инклюзивного образования и стратегий его реализации (Hunt, 2020). В нем также заявлено, что исключение инвалидов из системы общего образования должно быть запрещено, что следует отменить любые законодательные и нормативные документы, которые ограничивают их инклюзию на основании их отклонения развития или степени этих отклонений или «путем необоснованного уклонения от обязанности предоставить место проживания на время обучения» (Секция 2, §18).

Инчхонская Декларация Всемирного образовательного форума 2015 года также рассматривает инклюзию, как способ обеспечения качественного образования для всех учащихся, и тем самым подтверждает поддержку международным сообществом 4й Цели устойчивого развития (ЦУР 4) и призыв обеспечить качественное образование в течение всей жизни для всех к 2030 году. В декларации сказано:

«Справедливость и социальная интеграция в образовании и посредством образования составляют фундамент преобразующей повестки дня в области образования. Соответственным образом, мы обязуемся бороться со всеми формами отчуждения и маргинализации, диспропорций и неравенства в области доступа, участия и результатов обучения. Ни одна цель в сфере образования не должна считаться достигнутой, пока она не достигнута всеми. В связи с этим мы обязуемся внести необходимые изменения в политику в области образования и сосредоточить свои усилия на наиболее обездоленных группах населения, особенно на инвалидах, для обеспечения охвата всех без исключения» (Статья 7).

Этот подход, признававший, что механизмы исключения были распространены, и исходили из происхождения, способностей или идентичности, разъяснил использование термина «инклюзивный» в формулировке ЦУР 4.

Политика Европейского Союза повлияла на многие страны региона

Хотя ответственность за обеспечение образования и подготовки находится в ведении отдельных стран, Европейский Союз (ЕС) играл здесь ключевую роль, поддерживая не только свои страны-члены, но и кандидатов и потенциальных членов, а также до какой-то степени своих восточных соседей в деле развития инклюзивного образования путем оказания финансовой поддержки и сотрудничества в области образовательной политики.

Что касается стран-членов ЕС, то Декларация о социальных правах жителей ЕС способствовала созданию качественного инклюзивного образования и подготовки в течение всей жизни как права и общего намерения, уважая при этом все разнообразие существующих образовательных традиций (Европейская комиссия, 2020a) Принципы равноправного высококачественного образования для всех реализовывались путем прямого общения и рекомендаций, которые касались поддержки учителей и руководителей школ, более эффективного и экономически состоятельного управления, а также создания плана действий по поддержке отдельных групп, таких как мигранты и потомки мигрантов (Европейская комиссия, 2020b)

Свойственный ЕС открытый способ координации, ненавязчивый политический диалог, построенный на сопоставлении и взаимообучении, который применялся во многих областях политики, был применен и в образовании с помощью рамок Образование и подготовка 2020. Ежегодный Монитор Европейского образования и подготовки отслеживал прогресс, совершаемый для достижения количественных показателей Европейского Союза в целом и по соглашению с индивидуальными странами-членами в соответствии с ЦУР 4, и служил базой для обнаружения проблем. Этот процесс еще более укрепился, когда было создано Европейское образовательное пространство 2025 года.

Роль образования во внешней политике ЕС возрастает путем участия стран в программе Эразмус+ и в региональном диалоге об образовании и подготовке. Страны Восточных Балкан получили особую поддержку путем увеличения финансирования в 2019 и 2020 годах.

Реализация прав на инклюзивное образование в регионе зависит от конкретной страны

Страны региона обеспечили право на образование так, как это зафиксировано в международных инструментах и декларациях, в их собственных конституциях, законах, политических документах и программах, разнообразными способами. Некоторые, например, Босния и Герцеговина, узко сфокусировались на праве на образование, в то время как другие рассматривают инклюзивное образование, как неотъемлемую часть этого права (например, Болгария) или подчеркивают равный доступ к инклюзивной системе образования для всех (Грузия). Казахстан заявляет право детей посещать школу в месте их проживания и получать психологическую, медицинскую и образовательную помощь.

Конвенция по правам ребенка также нашла отражение в национальных документах. Национальная повестка дня по правам ребенка Албании, представляющая собой мультидисциплинарную рамку, стремится к тому, чтобы все действия на национальном и местном уровне отражали положения конвенции. Национальная программа Монголии по поддержке развития и участия детей на 2017–2020 гг. призывает к созданию благоприятной среды для ребенка, в которой все дети смогут развивать свои таланты и способности, где к детям прислушиваются и где их уважают, и где они могут принять участие в разработке политики, ее реализации и оценке. В Румынии Национальная стратегия защиты и расширения прав детей 2014–20гг. в наибольшей степени касалась обездоленных детей.

“

Декларация о социальных правах жителей ЕС, принятая в 2017 году, способствовала созданию качественного инклюзивного образования и подготовки в течение всей жизни как права и общего намерения, уважая при этом все разнообразие существующих образовательных традиций.

”

Конвенция о правах инвалидов, как свидетельствует опыт Украины, имела большое влияние на политику стран **(Вставка 2.1)**. Из 30 изученных образовательных систем для обеспечения отсутствия дискриминации, социальной защиты и социальной инклюзии в 29 были заново рассмотрены права инвалидов в каждой из конституций и/или законодательств. В Болгарии в 2015 году был создан план действий по реализации КПИ и распространению инклюзивного образования, ожидалось, что он окажет влияние на законодательство в целом. В Литве, Румынии и Сербии сосредоточились на отсутствии дискриминации, уделяя особое внимание предотвращению сегрегации. В других странах, например, в Латвии, Республике Молдова и Словении в фокусе внимания были права на образование, в частности право на такую поддержку, как наличие переводчиков на язык жестов.

Несмотря на сильный довод Общих комментариев №4 о том, что статья 24 несовместима с параллельным существованием двух систем – общеобразовательной и специальной или раздельной, напряжение по этому поводу сохраняется. В попытке ответить на запросы родителей министерства могут отказываться закрывать специальные школы, поддерживая точку зрения о том, что раздельное обучение ничуть не ниже по качеству.

Государственная программа по инклюзивному образованию Азербайджана номинально поддерживает инклюзивное образование, но на практике способствует «интеграции» инвалидов и по-прежнему отдает предпочтение специальному образованию в обеспечении профессиональной подготовки учащихся-инвалидов. Беларусь намерена внести поправки в свой Закон о социальной защите инвалидов, чтобы добавить в него позиции по разумной организации среды и единым требованиям к дизайну, а также пересмотреть подход к инвалидности, чтобы уйти от медицинской модели, которая зависит от медицинского диагноза и категоризации учащихся для определения их доступа к специальной поддержке и услугам.

Закон Киргизстана о правах и гарантиях для людей с инвалидностью заявляет междисциплинарный подход к образованию детей-инвалидов, и о сотрудничестве со службами социальной защиты и здравоохранения. Однако он предусматривает возможность обучения в специальной школе или на дому. В Монголии есть разночтения в использовании терминологии по специальному образованию между Законом о правах инвалидов и Законом о начальном и среднем образовании.

“ Из 30 изученных образовательных систем для обеспечения отсутствия дискриминации, социальной защиты и социальной инклюзии в 29 были заново рассмотрены права инвалидов в каждой из конституций и/или законодательств.

”

Румынский закон о защите и расширении прав инвалидов регулирует доступ ко всем формам образования для этой группы и все формы поддержки. Стратегии и программы, относящиеся к области действия КПИ были также разработаны в Албании, Болгарии, Грузии, Косово,¹ Монголии, Польше, Сербии, Украине, Черногории, и Чешской Республике, и некоторые из них включают в себя план действий с указанием стоимости.

Движение в сторону подхода, основанного на правах человека, охватывает как право на образование, так и права внутри него (например, право на нормальные условия обучения и необходимые средства поддержки), а это требует соответствующего выделения ресурсов, опыта и экспертизы, чтобы способность школ отвечать на вызов разнообразия была адекватной.

ВСТАВКА 2.1:

КПР помогла Украине перейти к пониманию инклюзии, как построенной на правах человека

С тех пор как Украина в 2009 году подписала КПР, она многое изменила, чтобы уйти от давней традиции специальной педагогики и специальных школ, которая основывалась на медицинской модели инвалидности. Движение к подходу, основанному на правах человека, затрагивает все уровни системы: законодательство, политику, структуры и процессы, такие как образование учителей. Оно подразумевает акцент на сильных сторонах и интересах ребенка, а не на его инвалидности.

Бывшие психолого-медико-педагогические центры были трансформированы в Инклюзивные ресурсные центры (ИРЦ), которые методологически оценивают и поддерживают инклюзивные школы и детские сады, консультируют родителей и пропагандируют инклюзию в местных сообществах. К сегодняшнему дню создано 545 ИРЦ.

В 2018 году региональные Институты повышения квалификации учителей создали свои ресурсные центры, чтобы поддержать деятельность ИРЦ. Украина совершила еще один шаг к пониманию инвалидности с помощью биопсихосоциальной модели, лежащей в основе Международной классификации функционирования, инвалидности и здоровья.

Признавая потребность в поддержке человеческих ресурсов и стремясь обеспечить понимание нового подхода, Министерство Образования и Науки при поддержке ЮНИСЕФ и Международного фонда Возрождения организовало тренинг для представителей региональных ресурсных центров. Также было разработано и издано с помощью ЮНИСЕФ пособие для ИРЦ. В ноябре 2019 года министерство разработало рамочную тренинговую программу для специалистов ИРЦ, которую проводят региональные Институты повышения квалификации учителей.

1 Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

В РЕГИОНЕ РАСШИРЯЕТСЯ ПОНИМАНИЕ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Во всем мире 68% стран имеют определение инклюзивного образования, но из них только 57% включают в это определение различные маргинализованные группы. Чтобы добиться прогресса в разработке законодательства и политики инклюзивного образования, лидеры стран и лица, принимающие решения, должны разработать и донести до своих граждан ясное видение и концепцию инклюзии. Среди рассмотренных 30 образовательных систем Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии, 15 в своих законах об общем образовании обсуждают права разных групп, 7 говорят об инвалидности и специальных образовательных потребностях и 6 о праве на поддержку, защиту и использование языков меньшинств или запрещают сегрегацию.

Во многих странах региона такая концептуализация стала результатом дискуссий о раздельном обучении, интеграции и инклюзии в основном образовании. В регионе все еще широко обсуждаются отношения между инклюзивным и специальным образованием. В 22 странах специальное образование упоминается в специальных или иных образовательных законах, а в 9 речь идет об интеграции. Из 15 законодательств, упоминающих инклюзию, 9 связывают ее с инвалидностью и специальными образовательными потребностями (Рис. 2.1). Такая непоследовательность в законах мешает выработке общего понимания инклюзивного образования и может тормозить его реализацию. Несмотря на растущее стремление к инклюзивному образованию, страны продолжают рассматривать различные комбинации специального образования, интегрированного обучения и инклюзивных условий для обучения детей и молодых людей с инвалидностью.

“ В регионе все еще широко обсуждаются отношения между инклюзивным и специальным образованием. ”

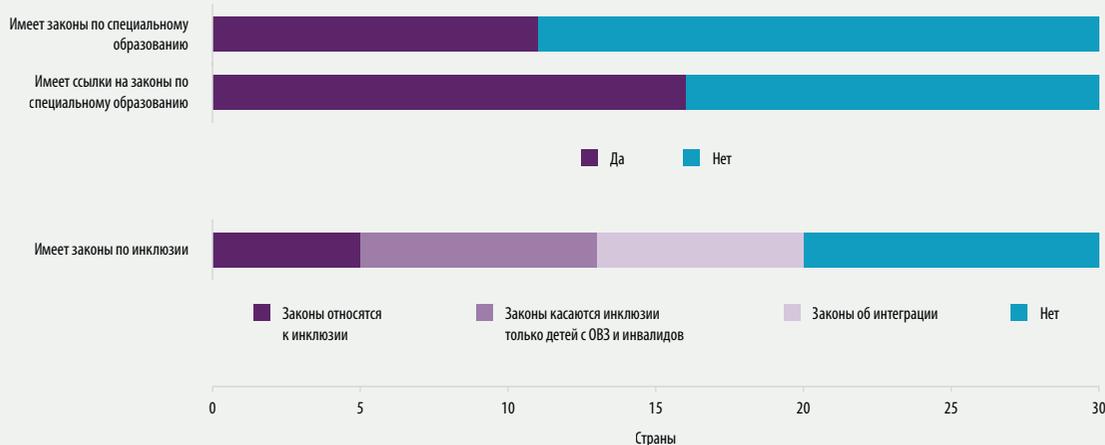
Некоторые страны, такие как Беларусь, Казахстан и Украина, продолжают придерживаться медицинской модели, следуя диагнозам и описанию категорий инвалидности для определения потребности в специальном образовании. Это может приводить к спорным решениям.

Эстония понимает эту проблему и пытается ее решить (Вставка 2.2). Азербайджан пытается уйти от заботы о том, куда поместить ребенка и четко различить понятия интеграции и инклюзии. В Монголии существует недостаточное понимание разницы между инклюзивным образованием и специальным образованием, как системой поддержки общего образования. Словения движется от дефицитарной медицинской модели к педагогическому дискурсу.

РИС. 2.1:

Законы, предусматривающие инклюзию для разнообразных групп, встречаются сравнительно редко

Количество образовательных систем, имеющих законы о (а) специальном образовании и (б) инклюзии, по их предпочтениям



Источник: Данные, собранные для регионального доклада по инклюзии в образовании в странах Центральной и восточной Европы, Кавказа и Средней Азии.

Определение ключевых терминов – еще один источник продолжающихся дебатов. В 27 образовательных системах региона определение специальных образовательных потребностей дано в законах или иных формальных документах. Из них в 19ти этот термин связывают непосредственно с инвалидностью, и только в 12 в него включают других потенциально уязвимых учащихся. В последнем случае это чаще всего одаренные учащиеся, хотя иногда в этой категории упоминаются и социально неблагополучные учащиеся.

Если образовательная система стремится стать инклюзивной для всех учащихся, ей необходимо изменить терминологию, поставив во главу угла не потребности, а права. В Армении в образовательной среде вместо «оценки» часто употребляют термин «диагноз». В Азербайджане термины, описывающие образовательные потребности детей, заменили

медицинские термины, как в законах о правах ребенка, так и в образовательных законах и нормативных документах о социальной защите детей-инвалидов. Монголия и Украина продвинулись на шаг дальше, заявив о своем намерении перейти от основанной на потребностях медицинской модели, к подходу, основанному на правах человека.

До какой-то степени этот сдвиг отражен в формулировках определений инклюзии в национальных документах: 20 из 23 образовательных систем, основывающихся на разнообразии маргинализированных групп, выходят за пределы категорий учащихся с особыми образовательными потребностями и/или с инвалидностью. Литва, Польша и Узбекистан стараются разработать определение, которое затем войдет в национальное законодательство, в то время как Словакия редактирует свое определение, чтобы придать ему более широкий характер (Рис. 2.2).

ВСТАВКА 2.2:

Эстония провела реформы, чтобы добиться инклюзивного образования

В Конституции Эстонии говорится, что каждый имеет право на образование. Акт об основной и старшей средней школе, который начал действовать в 2010 году, сделал обеспечение инклюзивного образования главным принципом эстонского образования. В соответствии с законом высококачественное общее образование должно следовать принципам инклюзивного образования и быть равно доступным всем людям, независимо от их социального и экономического происхождения, национальности, пола, места проживания или особых образовательных потребностей.

В 2016, Министерство образования и науки заказало исследование того, как осуществляются принципы инклюзивного образования. Это исследование показало, что реализацию сильно тормозят ложные установки, отсутствие знаний и гибких ресурсов для организации поддержки. Продолжающаяся категоризация на основе медицинских диагнозов и существование отдельных специальных классов входило в противоречие с принципами инклюзивного образования. Службы поддержки для нуждающихся не всегда оказывались в доступе. Рекомендации исследования предлагали увеличить финансирование и гибкость услуг, предусмотреть их оказание внешними консультационными службами и совершенствование Эстонской системы информационного обеспечения (Räis et al., 2016).

Поправка к Акту об основных и старших средних школах 2018 года создала возможность для школ организовать обучение, построенное на индивидуальных потребностях и создать системы поддержки. Были произведены четыре основных изменения (Министерство образования и науки Эстонии, 2018).

Во-первых, был сильно увеличен образовательный бюджет. Были увеличены зарплаты учителей, а финансовая поддержка школ стала включать увеличенную и специальную поддержку учащихся и стоимость найма специалистов поддержки. В 2017 году, «более половины школ уже имели логопедов и социальных педагогов» и « менее трети имели в составе психологов и учителей специального

образования» (Европейская комиссия, 2018, стр. 6) поскольку соответствующие программы подготовки заканчивало малое число профессионалов (Европейская комиссия, 2019а).

Во-вторых, для каждого учащегося были созданы более гибкие условия для организации обучения. Строгое распределение в специальные классы и ограничения по заполняемости были отменены. Сейчас учащиеся, нуждающиеся в поддержке, могут учиться в обычном классе, посещать время от времени индивидуальные занятия или учиться в специальном классе или школе.

В-третьих, были реорганизованы процедуры организации учебных занятий и служб поддержки. Рекомендации по этим поводам были разработаны внешними консультативными командами, базирующимися в местных Центрах первооткрывателей, которые, в свою очередь, предлагают спектр услуг от помощи в поиске карьеры до руководства по организации специального образования.

И наконец, была увеличена оплата труда специалистов поддержки. Оперативные расходы, оплачиваемые из госбюджета, могут тратиться на оплату труда специалистов поддержки, если им гарантируют эквивалент минимальной ставки учителя. Кроме того, как и учителя, специалисты поддержки, в первый раз трудоустроенные в школу, могут претендовать на выплату пособия для начинающих педагогов. С 2017 года, средняя валовая зарплата специалистов увеличилась на более, чем 30%, а их число увеличилось на 32%.

Прочие проблемы касаются развития умений учителя и директора школы, знаний и установок, наличия услуг поддержки, разработки учебных материалов для учащихся-инвалидов и обладателей специальных образовательных потребностей, развития подхода, ориентированного на ученика, особенно во время перехода с одного уровня на другой и из одного типа образовательного учреждения в другой.



РИСУНОК 2.2:

В двух третях образовательных систем региона определение инклюзии включает разнообразные группы учащихся
 Число образовательных систем с определениями (а) специальных образовательных потребностей и (б) инклюзии, по основному фокусу



Источник: Данные, собранные для регионального доклада об инклюзии и образовании в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Средней Азии.

“ Если образовательная система стремится стать инклюзивной для всех учащихся, ей необходимо изменить терминологию, поставив во главу угла не потребности, а права.

”

Однако некоторые страны, такие как, например, Беларусь и Хорватия, используют широкое определение инклюзии, но продолжают концентрироваться главным образом на особых образовательных потребностях и инвалидности. Страны озабочены тем, что отсутствие четкого определения инклюзивного образования ведет к непоследовательности в законодательстве и разрозненным действиям при реализации политики. Изменения политики требуют единого понимания ключевых идей и понятий, связанных с инклюзивным образованием. В противном случае новые термины заменят старые, но изменений ни в мышлении, ни в политике, ни на практике не произойдет (Европейское агентство, 2013, 2015). В некоторых случаях, как например, в Албании и Турции, страны, не понимая до конца его смысла, используют определение, пришедшее из проектной работы, которую чаще всего возглавляли неправительственные или международные организации.

Движение в сторону определения инклюзивного образования не в категориях инвалидности, а в терминах высококачественного образования для всех учащихся подкреплено документами, признающими права на образование различных групп людей. Почти все образовательные системы региона в своих национальных законах и планах развития образования связывают

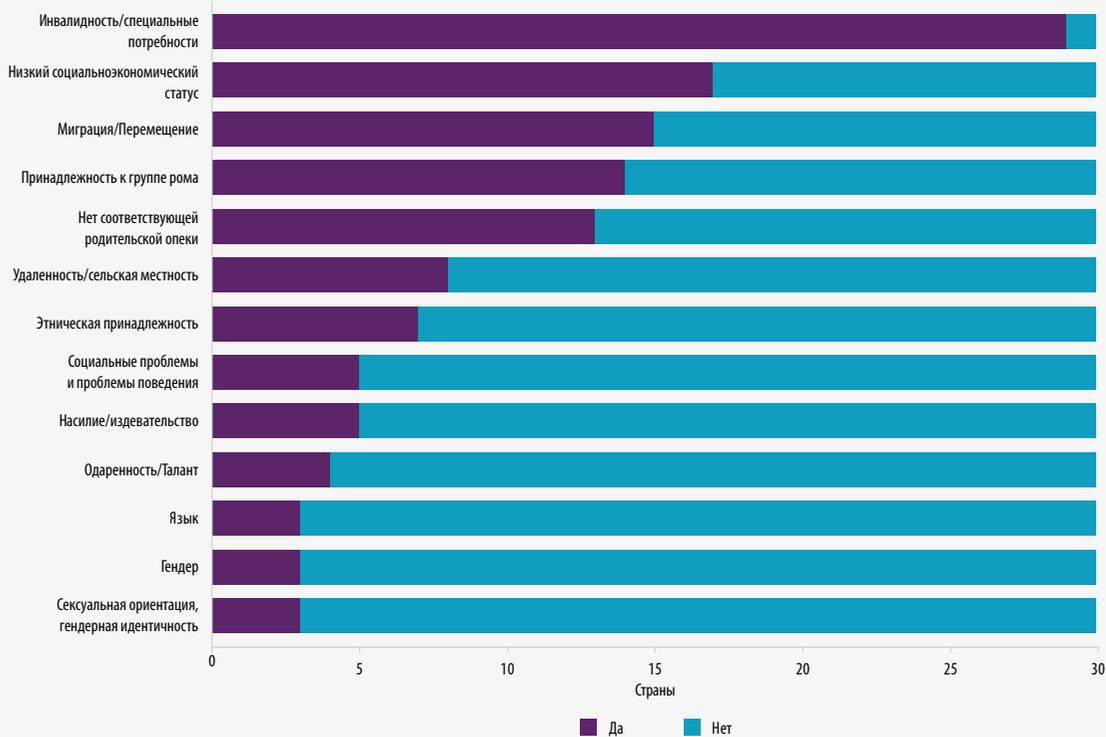
инвалидность и особые образовательные потребности с уязвимостью. Но социальная защита, права ребенка, жилье и другие характеристики также не обделены вниманием (Leez and Janta, 2020 (Рис. 2.3).

По крайней мере 27 стран и территорий гарантируют образовательные права представителям этнических, лингвистических и религиозных меньшинств в своих законах: об обучении на языках меньшинств; о свободе выбора религии и верований; о потребности укреплять этническую идентичность, о преподавании истории и культуры и о запрете сегрегации на этнической основе. Сегрегация рассматривается как форма дискриминации в соответствии с рекомендациями Европейской комиссии о противодействии расизму и нетерпимости, независимой правозащитной мониторинговой организации Совета Европы (Комиссар по правам человека Совета Европы, 2017). Латвия, Литва, Польша, Республика Молдова, Северная Македония и Словакия уделили внимание обеспечению доступа к общему образованию и сокращению сегрегации. Так, например, Северная Македония в Законе о начальном образовании 2019 года недвусмысленно запрещает дискриминацию, приветствует межэтническую интеграцию и предусматривает медиаторов образования для детей из социально неблагополучных семей цыган рома.

РИСУНОК 2.3:

В национальных документах уязвимость чаще всего ассоциируется с инвалидностью

Число образовательных систем, которые в своих законах и планах связывают различные характеристики с уязвимостью



Источник: Данные, собранные для регионального доклада об инклюзии и образовании в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Средней Азии.

Из 30 образовательных систем, рассмотренных в докладе, 27 в какой-то форме обладают законодательством о гендерном равенстве. Другие ссылаются на Конвенцию о ликвидации дискриминации в отношении женщин, или на другие законы, запрещающие дискриминацию. Ссылки на дискриминацию по признаку сексуальной ориентации,

гендерной идентичности и гендерного самовыражения, источник разногласий в регионе, встречаются нечасто. На самом деле, некоторые страны откатились назад в отношении основных прав на недискриминацию в части, касающейся этих характеристик. (Leez and Janta, 2020) **(Вставка 2.3).**

ВСТАВКА 2.3:

Признание права на различную сексуальную ориентацию и гендерную идентичность и ее проявление по-прежнему остается проблемой в регионе

Во всем мире 42% молодых лесбиянок, геево, бисексуалов, трансгендеров и интерсексуалов (ЛГБТИ) говорят, что в школе над ними «насмехались, их дразнили, оскорбляли или даже угрожали им» (Richard and MAG Jeunes LGBT, 2018, стр. 11) из-за их сексуальной ориентации и гендерной идентичности, и делали это преимущественно их сверстники. Законодательство может еще больше усилить дискриминацию людей или сделать так, что обсуждать гендерную идентичность и сексуальную ориентацию в образовании будет невозможно. Туркменистан и Узбекистан считают однополые сексуальные акты преступлением (Mendos, 2019).

В 2016 году Парламентская Ассамблея Совета Европы призвала страны-члены способствовать уважению к этим людям и их инклюзии и распространять о них объективную информацию (Совет Европы, 2016). Начиная с 2018 года, 14 из 23 стран Центральной и Восточной Европы и Кавказа приняли антидискриминационные законы, касающиеся по крайней мере одной из трех следующих характеристик: сексуальной ориентации, гендерной идентичности и ее проявления, а также вариаций сексуального поведения. Но только 7 из 23 стран проводят политику и имеют планы действий по предотвращению и запрету в школе буллинга по поводу хотя бы одной из этих характеристик (IGLYO, 2018) **(Рис. 2.4).**

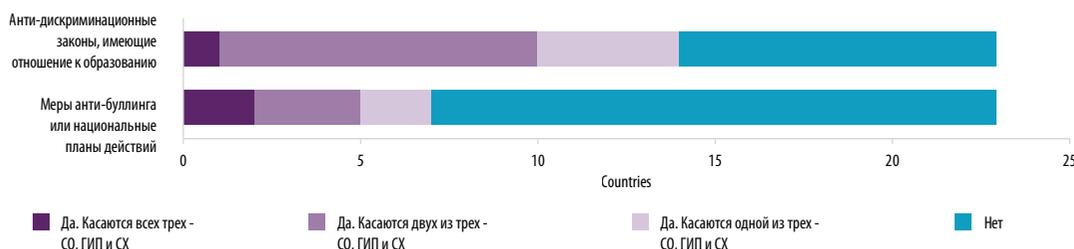
В девяти странах нет ни антидискриминационных законов, ни соответствующих планов действий. В Российской Федерации поправка в закон о защите прав ребенка, внесенная в 2013 году, сопровождалась дополнением, в котором говорилось, что позитивное изображение людей нетрадиционной сексуальной ориентации будет наказываться штрафом и административными санкциями. Комитет ООН по защите прав ребенка сделал замечание, что подобная поправка может стигматизировать и дискриминировать детей ЛГБТИ и детей из семей ЛГБТИ (ЮНЕСКО, 2016). В Турции был проведен онлайн-обзор ЛГБТ сообщества, который показал, что 67% респондентов были подвергнуты дискриминации в школе из-за их сексуальной ориентации или гендерной идентичности и ее проявления, а 52% выслушивали негативные комментарии и получали негативную реакцию в университете (Göçmen and Yılmaz, 2017).

Даже там, где страны двинулись в сторону признания прав людей с различной гендерной идентичностью, сохраняются невразумительные законы и противоречивая политика. В Литве в то время как Закон о равных возможностях 2017 года обязывает средние и высшие образовательные учреждения гарантировать равные возможности всем учащимся независимо от их сексуальной ориентации, статья Закона 2011 года о защите несовершеннолетних от разрушительного влияния общественной информации запрещает распространение идей однополых браков и семейных ценностей, отличающихся от описанных в Конституции и Гражданском Кодексе, и информации о них (LGL, 2018).

РИСУНОК 2.4:

в большинстве стран отсутствуют меры, направленные против буллинга и национальные планы об инклюзии в образовательную систему ЛГБТИ сообщества

Число стран с антидискриминационными законами, политикой инклюзии и планами действий в связи с сексуальной ориентацией, гендерной идентичностью и разнообразием сексуальных характеристик, 2018 год



Примечание: Данные касаются 23 стран Центральной и Восточной Европы и Кавказа: СО- сексуальная ориентация; ГИП: гендерная идентичность и ее проявление; СХ: варианты сексуальных характеристик.
 Источник: IGLYO (2018).



Только в 7 из 23 стран

в Центральной и Восточной Европе и на Кавказе существует политика или планы действий, непосредственно касающиеся и запрещающие его

буллинга в школе

построенные по крайней мере на одной из трех характеристик: сексуальной ориентации, гендерной идентичности и ее проявлении, и разных сексуальных особенностях

Другие уязвимые группы, упоминаемые значительно реже, включают малолетних правонарушителей и детей заключенных, детей, содержащихся в спец-интернатах, наркоманов и наркозависимых, жертв траффика и эксплуатации, беспризорных детей, беременных учащихся и несовершеннолетних родителей-одиночек, представителей религиозных меньшинств, детей, чьи родители работают за границей, детей, заботящихся о больных членах семьи или инвалидах, второгодников или учащихся с нераспознанными потребностями, детей работников без постоянного места проживания, сельских тружеников и кочевников. Дискриминация в образовании может происходить по многим признакам, которые часто пересекаются и вступают во взаимодействие, приводя к комплексному неравенству (Европейская комиссия, 2020в). Поэтому очень важно, чтобы законы и политика, адресованные различным уязвимым группам не пересекались и не имели непредвиденных последствий, которые усиливают неравенство.

ДАННЫЕ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВАХ СТРАН РАЗЛИЧАЮТСЯ

По мере того, как разрабатываются определения, страны региона стараются привнести свои международные обязательства по обеспечению прав и свобод в текст своих законов. Подход на основе прав человека, который призывает действовать в интересах ребенка, помогает избежать фрагментации, когда для обеспечения прав конкретных групп

создаются отдельные законы, а это особенно важно, когда пересекаются различные факторы риска для детей.

В Болгарии в 2016 году был издан Акт по дошкольному и школьному образованию, который включал следующий принцип: «Равенство доступа к высококачественному образованию и инклюзии для каждого ребенка и каждого учащегося и одинаковое отношение ко всем при отсутствии дискриминации в дошкольном и школьном образовании». В Северной Македонии Закон о начальном образовании 2019 года подтвердил, что инклюзивное образование предполагает «общие взгляды и убежденность, что государство обязано обеспечить образование для всех детей». В Республике Молдова разработано рамочное описание инклюзивного образования с понятным механизмом финансирования и координации, и взаимной подотчетностью центральных и местных уровней управления.

Несмотря на то, что существует тенденция упоминать инклюзивное образование в законах об образовании или создавать для него специальные законы, все страны региона сохраняют отдельные специальные школы для определенных групп детей. Так во всех странах существуют специальные школы (в том числе учреждения интернатного типа, школы при больницах и реабилитационные центры) для учащихся-инвалидов или детей со специальными образовательными потребностями.

Другие школы отдельного обучения создаются на языковой и этнической основе. В двадцати двух образовательных системах существуют школы для языковых меньшинств. В Северной

Македонии программа обучения осуществляется в отдельных начальных школах для учащихся албанского, боснийского, сербского и турецкого происхождения. В Казахстане есть школы для представителей русских, таджикских, уйгурских и узбекских этнических и языковых меньшинств. В Словакии учащиеся из групп венгерских и украинских национальных меньшинств могут посещать школы или отдельные классы с обучением на их родном языке.

В Боснии и Герцеговине в результате перемещений населения во время и после войны 1990х в бывшей Югославии, в стране возникло несколько районов компактного проживания представителей тех или иных этносов. Для того, чтобы стимулировать возвращение беженцев и перемещенных лиц, пострадавших в результате последствий войны, была разработана политика «Две школы под одной крышей», согласно которой дети представителей разных этносов, которые до этого учились отдельно могли быть собраны в одном здании. Это рассматривалось как временная ситуация, первый шаг к по направлению к полной интеграции, но 56 школ по-прежнему разделяют детей по признаку этнического происхождения и предлагают им разные программы внутри одной и той же школы (OSCE, 2018; Surk, 2018).

Хотя обучение на родном языке согласуется с подходом на основе прав человека, оно может в итоге приводить к сегрегации или самосегрегации (Golubeva et al., 2009; Golubeva and Korbar, 2013), которая может еще больше усилиться, если большинство не будет изучать культуру меньшинств, что необходимо для мультикультурного образования.

Другие примеры отдельного обучения – это школы для цыган группы рома (**Вставка 2.4**) и других этнических меньшинств в Монголии, Словакии, Черногории, и Чешской республике и школы при тюрьмах и колониях для молодежи в Венгрии, Грузии и Российской Федерации. Специализированные художественные, спортивные, математические школы, школы с углубленным изучением иностранных языков или иные школы с особой программой для талантливых и одаренных учащихся существуют в таких странах как Азербайджан, Армения, Беларусь, Болгария, Грузия, Монголия, Республика Молдова, Румыния, Чешская Республика и Эстония.

Непоследовательность, которую мы здесь отмечали касательно определений, присутствует также и в законах. В Азербайджане в Государственной программе по инклюзивному образованию содержатся рекомендации о том, что закон об образовании следует изменить, чтобы предотвратить исключение детей-инвалидов из системы общего образования. Однако, в отдельном законе, посвященном специальному образованию и тому, кого оно должно обслуживать, содержится требование прохождения психолого-медико-педагогической комиссии.

В Сербии Закон об основах образовательной системы говорит о том, что «образование должно предоставляться всем детям, учащимся и взрослым на равных основаниях и следовать принципам социальной справедливости и равных возможностей без какой-либо дискриминации. Образовательная система должна предоставлять равные права и доступ к образованию для всех детей, студентов и взрослых без дискриминации и разделения по какому-либо признаку». Однако учащиеся со специальными образовательными потребностями могут быть зачислены в специальные школы по просьбе родителей и рекомендации межведомственной комиссии, в которую входят представители как педагогической, так и медицинской профессий.

ПЛАНЫ И СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ ДОЛЖНЫ СЛУЖИТЬ МОСТОМ ОТ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА К ПОЛИТИКЕ

Поскольку установление законодательных рамок требует времени, политические предписания часто издаются раньше, чем законы. Но взаимоотношения между международными обязательствами и национальной политикой и практикой не такие простые. Политические декларации должны сопровождаться планами, конкретизирующими намерения, и ресурсами, необходимыми для их достижения. Планы должны исходить из долгосрочной перспективы, и на них не должны влиять сиюминутные политические соображения. Мелкие инициативы и пилотные проекты, особенно если они финансируются из разных источников, должны укладываться в стратегическую рамку, и тогда им будет обеспечена жизнеспособность, а права всех групп, рискующих быть исключенными, будут одинаково защищены.

19 образовательных систем региона располагают долгосрочными планами развития образования в целом. Они касаются укрепления инклюзивного образования (Венгрия), подходов, в центре которых ребенок (Эстония), равного доступа к образованию (Албания), равных возможностей (Чешская Республика и Республика Молдова), развития потенциала школ для работы с детьми с особыми образовательными потребностями (Северная Македония), и создания толерантного общества, которое ценит разнообразие и доступное образование хорошего качества (Украина).

Румынская национальная стратегия социальной инклюзии и сокращения бедности 2015–20 годов определяет основные уязвимые группы и стремится уменьшить разрывы, такие как существующие между сельским и городским населением. Стратегия направлена на расширение доступа к раннему и дошкольному образованию и на заботу обо всех детях, предусматривает национальную программу для детей, которые могут выпасть из системы начального и среднего образования, мониторинговые системы для детей группы риска, программы

“

Несмотря на то, что существует тенденция упоминать инклюзивное образование в законах об образовании или создавать для него специальные законы, все страны региона сохраняют отдельные специальные школы для определенных групп детей.

”

ВСТАВКА 2.4:**Дети цыган рома нередко подвергаются сегрегации в образовании**

Цыгане рома – крупнейшее этническое меньшинство в Европе, насчитывающее от 10 до 12 миллионов, и две трети из них проживают в Центральной и Восточной Европе (ЮНИСЕФ, 2020). Они часто живут в нищете и страдают от предрассудков, нетерпимости и дискриминации (FRA, 2014). Их образовательные достижения невелики. В шести странах в 2016 году медианное участие детей рома в дошкольном образовании составляло 36%, в то время как среднее по всему населению этих стран составляло 86%. Процент закончивших среднюю школу цыган рома в возрасте от 18 до 24 лет составляло 40% среди мужчин и только 28% среди женщин (FRA, 2016).

Дети цыган рома подвергаются разным формам сегрегации в образовании. На долю тех, кто посещает классы, в которых большинство составляют учащиеся рома, приходится от 29% в Румынии до почти 60% в Болгарии, Венгрии и Словакии. Как свидетельствует Второй обзор меньшинств в Европе, в Болгарии 27% детей рома посещали школы, где все их соученики принадлежали к этносу рома (FRA, 2016). В Венгрии сегрегация усилилась: процент школ, в которых цыгане рома составляют не менее 50% вырос с 10% в 2008 году до 15% в 2017 году (Европейская комиссия, 2019б). Детей рома также могут обучать на отдельных этажах или в отдельных классах (Albert et al., 2015).

Детям из группы рома часто, и гораздо чаще, чем их сверстникам, ставят диагноз умственной неполноценности, после чего их помещают в специальные школы, как это происходит в Венгрии (Van den Bogaert, 2018) и Словакии (Amnesty International and European Roma Rights Centre, 2017). Меморандум Совета Европы о противодействии сегрегации в школах через инклюзивное образование привлек внимание к новым формам дискриминации, таким как частные школы только для цыган рома (Совет Европы, 2017). В 2013 году рекомендации Европейского Совета по мерам интеграции обязали страны-члены ЕС прекратить «неправомерное зачисление» учащихся рома в специальные школы (Европейский совет, 2013, Пункт . 1.3). Тем не менее в 2016 году 16% детей рома в возрасте от 6 до 15 лет в Чешской Республике и 18% в Словакии посещали специальные школы (FRA, 2016).

В соответствии с Директивой о расовом равенстве 2000 года, которая запретила дискриминацию в образовании на расовой и этнической почве, Европейский Союз вчинил иски Чешской республике (2015), Словакии (2015) и Венгрии (2016), обязав их прекратить дискриминацию детей рома в образовании и обеспечить им равный доступ к высококачественному образованию (Европейская комиссия, 2016). В 2015 году Словакии было направлено специальное извещение, и Европейская комиссия в октябре 2019 года вынесла заключение, что принятые меры были

недостаточными для изменения ситуации и предупредили эту страну, что если она не предпримет дополнительных мер до конца 2019 года, дело будет передано в Европейский суд (Европейская комиссия, 2019в).

Комитет по Искоренению расовой дискриминации выразил озабоченность сегрегацией детей рома в Венгрии, Словакии, Хорватии и Чешской Республике. В 2019 году Литва, Словакия и Хорватия, обновили свои планы реализации стратегии по интеграции цыган рома и предприняли ряд действий, касающихся специальных вопросов сегрегации в образовании.

Для борьбы с дискриминацией и неравенством все чаще используются судебные разбирательства. Для того, чтобы возместить ущерб, наносимый структурным неравенством по признакам пола, сексуальной ориентации, инвалидности, расовой и этнической принадлежности, Европейский суд по правам человека применил подход, основанный на уязвимости. Процесс D.H. и другие заявители против Чешской Республики был инициирован в 2000 году восемнадцатью бывшими учащимися из числа чешских цыган рома, которые были приписаны к специальной начальной школе с упрощенной программой. Суд вынес заключение, что учащимся было отказано в их праве на образование, поскольку критерии отбора не учитывали особых характеристик цыган рома, и это привело к расовой дискриминации и сегрегации (Европейский суд по правам человека, 2007). Более поздние слушания касались дела Оршуш и другие против Хорватии, в котором содержались требования к государству обеспечить лингвистическую поддержку для помощи поступлению детей рома в общеобразовательные классы, и дела Хорвата и Кисса против Венгрии, в ходе слушаний по которому было выяснено, что детям рома ставили неправильный диагноз «из-за неблагоприятного социо-экономического положения и культурных различий» (Broderick, 2019). Постановление обязало страну «аннулировать историю расовой сегрегации» (Европейский суд по правам человека, 2013, стр. 34), однако местные деятели предприняли ряд попыток, чтобы опротестовать это решение (Zemandl, 2018).

Совместный проект ЕС и Совета Европы «Инклюзивные школы: добиться улучшения положения детей рома» касается школ, которые посещают дети рома в Венгрии, Румынии, Словакии, Соединенном Королевстве и Чешской Республике. Его целью является улучшение понимания преимуществ инклюзивного образования среди учителей и членов общества, создание механизмов поддержки и привлечение ресурсов для пилотных инклюзивных школ, обеспечение поддержки учителям, которые преподают в инклюзивной среде и помощь в устранении барьеров для инклюзии уязвимых групп, включая тщательную коррекцию законодательства (Совет Европы, 2019).

второго шанса и доступа к образованию для детей с особыми образовательными потребностями и инвалидов.

В Российской Федерации Национальный проект «Образование 2019–2024» содержит дорожную карту с индикаторами и ключевыми задачами развития образовательной системы в приоритетных областях. Он включает 10 федеральных проектов, касающихся таких областей, как совершенствование структуры школ, внешкольного и дополнительного образования, включающего курсы онлайн-образования для детей со специальными потребностями; создание сети центров поддержки; психологической, педагогической консультативной помощи родителям, которую будут обеспечивать региональные негосударственные организации (НКО); и цифровых ресурсов для сельских школ.

Стратегии и планы действий по инклюзивному образованию существуют в 21 из 30 рассмотренных образовательных систем, которые нацелены на недопущение дискриминации, равенство возможностей и противодействие отсеву в школах. В качестве примера можно привести Концепцию и программу развития инклюзивного образования Киргизстана на 2019–23 годы и программу развития инклюзивного образования Республики Молдова 2011–20 годов.

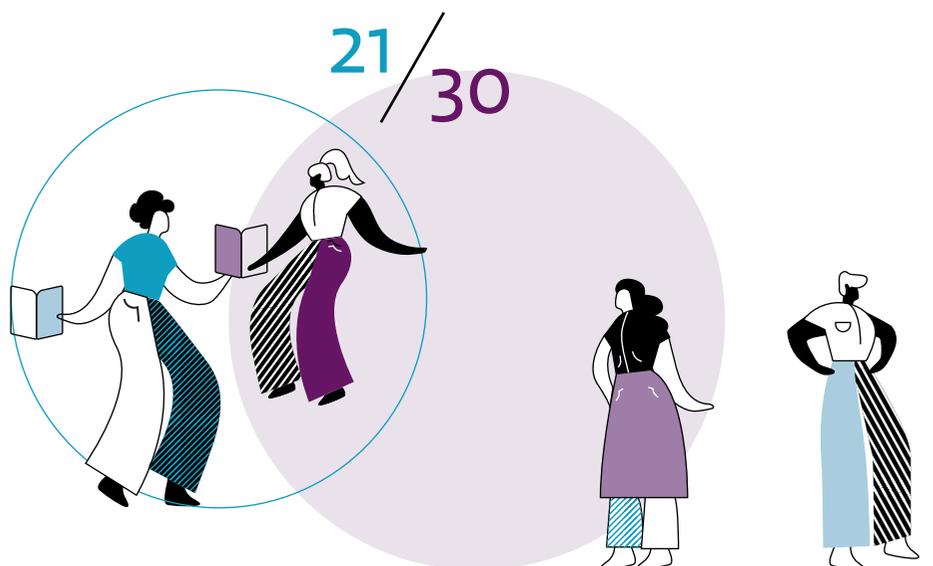
Другие страны также движутся в этом направлении. Армения создает план действий по созданию системы всеобщего инклюзивного образования в двух районах. К 2025 году предполагается переработать политическую рамку, чтобы обеспечить инклюзивное образование во всех районах. Агентство Международного Развития США помогло этой стране создать черновой проект стратегии и дорожную карту инклюзивного образования на 2019–25 годы. В Таджикистане Министерство образования и науки и Академия педагогических наук разрабатывают стратегию обеспечения инклюзии в

образовании, принимая во внимание расширенное понимание терминов «инклюзивный» и «уязвимый». Стратегия направлена на инвалидность, этническую принадлежность, миграцию и гендер.

Для всех действительно означает для всех?

Главная дилемма инклюзивного образования заключается в том, чтобы, сохраняя в фокусе внимания всех детей, заботиться о нуждах каждой из особых групп, которые могут оказаться особенно уязвимыми и подвергаться маргинализации и исключению из системы. С одной стороны, навешивание ярлыков на конкретные группы может иметь негативные последствия, а с другой, если страны будут подчеркивать только общее между всеми учащимися, они рискуют не удовлетворить потребности самых обездоленных (Norwich, 2002). План Обучающаяся Словакия отмечает, что «так называемых обыкновенных учащихся и их нужды часто не замечают... а в то же время, они такие же уникальные личности с разнообразным потенциалом» (стр. 16).

Часто думают, что учащиеся из неблагополучных групп, обучаясь в общеобразовательных школах, получают пользу, от того, как эти школы организованы, какие в них программы и методика обучения. Однако подходы, основанные на оказании индивидуальной поддержки учащимся-инвалидам и обладателям особых образовательных потребностей, выявленных с помощью медицинского диагноза, могут привести к индивидуальной работе с каждым, к отдельным случаям вмешательства и сегрегации в обучении, а это сокращает возможности и ведет к фрагментарным, ресурсоемким инициативам, которые в долгосрочной перспективе оказываются нежизнеспособными. Индивидуальный подход становится способом управлять разнообразием в негибкой системе, в которой различные особенности рассматриваются как проблемы, требующие



Стратегии или планы действий

в области инклюзивного образования существуют в

21 из 30 образовательных систем

Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии

“

Стратегии и планы действий по инклюзивному образованию существуют в 21 из 30 рассмотренных образовательных систем.

”

решения. В некоторых системах учащихся могут исключить с помощью подхода, основанного на так называемой «готовности», когда от них требуют демонстрации определенных умений или уровней самостоятельности, без которых якобы нельзя «встроиться» в систему.

Многие правительства уделяют главное внимание группам, которые особенно рискуют быть исключенными: 27 из 30 проанализированных образовательных систем имеют планы, направленные на поддержку инвалидов и детей со специальными образовательными потребностями, а 18 из них работают с представителями цыган рома или другими языковыми меньшинствами. Некоторые, под влиянием политики ЕС, уделяют внимание учащимся, которые рискуют слишком рано выпасть из системы образования (Албания, Косово,² Республика Молдова, Сербия). В Венгрии среднесрочная стратегия 2014–20 для тех, кто рано оставляет школу ставит задачей сократить число тех, кто оставляет школу без квалификации и облегчить переход на рынок труда социально неблагополучным учащимся, особенно представителям цыган рома. Действия, направленные на поддержку уязвимых групп, могут заключаться в привлечении помощников учителей, в которых особенно нуждаются учащиеся-инвалиды или представители цыган рома (Албания, Польша, Сербия, Хорватия), в адаптации образовательной среды и закупке дополнительного оборудования для обеспечения доступа к общему образованию (Киргизстан, Монголия, Российская Федерация и Эстония) и в оказании поддержки учителям (Грузия, Казахстан, Латвия, Литва).

Немногие страны специально уделяют внимание учащимся с множественными проблемами здоровья, например с серьезным отставанием в развитии интеллектуальных способностей, которые нуждаются в комплексной поддержке и могут находиться в интернатах, специальных школах или учиться дома. Венгрия, согласно Национальной программе поддержки инвалидов 2015–25, намерена улучшить поддержку детей с серьезными и множественными видами инвалидности. В Черногории дети с серьезными отклонениями в развитии редко посещают общеобразовательные классы. Направление в специальные школы или на домашнее обучение часто воспринимается как законное освобождение от обязательного образования. В Северной Македонии некоторые учащиеся с комплексными потребностями посещают занятия в начальных школах, оснащенных ресурсными центрами. В Республике Молдова детей-инвалидов лишают институциональной поддержки, а средства направляются на создание форм поддержки для детей с множественными отклонениями в развитии и аутистов непосредственно в окружающем их сообществе. Деинституционализация также распространена и в других странах, например в Беларуси и Украине. Но

поскольку учащиеся со множественными отклонениями особенно часто подвергаются сегрегации и исключению из социума, в любых стратегиях инклюзивного образования они должны занимать центральное место.

Инклюзивная политика должна сочетать компенсаторные меры с превентивными и мерами по вмешательству

В инклюзивной образовательной политике существуют три подхода (Европейское агентство, 2018). Первый основывается на компенсаторных мерах, устраняющих упущения в системе, которые допускают исключение учащихся. Эти меры предусматривают раздельное обучение, поддержку не справляющихся со своими обязанностями школ и создание программ второго шанса. Второй основан на вмешательстве, которое обеспечивает высококачественную гибкую поддержку общеобразовательным школам. Третий концентрируется на предотвращении исключений в образовании и в долгосрочной перспективе вводит антидискриминационное законодательство, построенное на уважении прав человека, и избегает политики, приводящей к большим разрывам в академических результатах и в получении квалификаций.

Вместо того, чтобы предоставлять компенсаторную поддержку учащимся, не получившим пользы от существующих образовательных возможностей, законодательство и политика должны помогать школам реорганизовывать обучение, подходы к преподаванию и среду, чтобы они могли в равной мере отвечать на потребности всех учащихся.

Политика и меры, предпринятые Болгарией по реализации стратегии предотвращения раннего выбывания из школы 2013–20, соответствуют всем трем подходам: меры компенсации эффектов раннего выбывания включают в себя программы реинтеграции и оценки компетенций, полученных в ходе неформальных тренингов; меры, связанные с вмешательством, включают инициативы по увеличению вовлеченности родителей; и превентивные меры, которые усиливают внимание к школьному климату и взаимоотношениям. Латвия также, следуя Руководству по развитию образования 2014–20, применяет как превентивные, так и компенсаторные меры для того, чтобы учащиеся продолжали учиться в общеобразовательных школах и профессиональных колледжах, где они могут получить законченное образование и квалификацию. План действий Стратегии развития образования в Сербии предусматривает создание системы раннего обнаружения учащихся, рискующих не завершить образование или тех, кто сильно рискует вообще не быть включенными в систему образования, а также системы предотвращения, вмешательства и компенсаторных мер в случае раннего выбывания.

Акцент на мерах предотвращения и раннего вмешательства демонстрирует приверженность идеям инклюзивного образования, а компенсаторные меры должны использоваться лишь по особым поводам, как крайнее средство. Системы, которые совершают переход от специального образования (компенсации) и создают ресурсные центры и центры

поддержки в общеобразовательных школах применяют подход вмешательства. Такие центры создаются в восьми странах, причем часто на базе бывших специальных школ. В Косово³ и в Турции для обеспечения поддержки учащихся в общеобразовательных школах создаются ресурсные комнаты или комнаты поддержки.

Разрыв между политикой и практикой нужно ликвидировать с помощью привлечения заинтересованных лиц

Даже там, где законы выполняются, а о политических мерах сообщается всем, действия по достижению инклюзии зависят от национального контекста; политической воли обеспечить включение неблагополучных групп; действий по преодолению сопротивления новым формам организации обучения; создания позитивных установок; способности изыскать необходимые ресурсы, координации и развития кадрового обеспечения. Планирование политических мер без четкого стратегического подхода может привести к непоследовательности в работе системы и неспособности реализовать планы. В Албании, несмотря на высокий уровень приверженности цели, реализация тормозится из-за недостаточности потенциала и ресурсов для разработки программ, реорганизации школ и подготовки учителей. В Турции, несмотря на наличие общей законодательной рамки, поддерживающей инклюзию в образовании, на успех реализации влияют негативные установки, несовершенная инфраструктура и отсутствие необходимых знаний и умений у учителей (Hande Sart et al., 2016).

Практика инклюзивного образования зависит от изменений в культуре и от того, как общество воспринимает образование (De Weso, 2016). Действия следует направить на преодоление факторов, порождающих исключение, которые заложены в самих системах, в их структуре и практике, приводящей к маргинализации, непризнанию нужд и отчуждению определенных групп в школах (MacRuairc, 2013).

Во всех консультациях по поводу законов и политики крайне важно дать слово труднодоступным группам. Для того, чтобы политика была присвоена и возникла четкая связь между лежащими в ее основе принципами и предположениями и долгосрочными целями, необходимо привлечь всех заинтересованных лиц. Без продуманной политики и стратегического планирования, которое различает причины и следствия, четко ставит задачи и дает задания, реалистично планируя время на их выполнение, всем заинтересованным лицам, шансы на успех будут значительно ниже ожидаемых. Как уже упоминалось ранее, серьезным препятствием является отсутствие концептуальной ясности о том, что из себя представляет инклюзивное образование. Беларусь и

Косово⁸ работают над тем, как больше вовлечь представителей заинтересованных групп. В Монголии ассоциации родителей детей-инвалидов, НКО и другие родительские ассоциации активно продвигают подход, основанный на правах человека, и политику всеобщего участия и способствуют их учету при принятии решений и отслеживании их воплощения.

Привнесение принципов справедливости и инклюзии в образовательную политику и практику требует также сотрудничества с другими секторами, такими как здравоохранение, социальная защита и обеспечение, прежде всего для того, чтобы обеспечить единый юридический подход (ЮНЕСКО, 2017). Межсекторальное сотрудничество на всех уровнях системы и согласованная политика, планы и протоколы особенно важны, когда дело касается борьбы с бедностью. Стратегия инклюзивного образования Черногории на 2019–25 годы – попытка добиться такого сотрудничества, направленного на улучшение взаимодействия государственных структур и гражданского общества.

Стратегии мониторинга и оценки должны исходить из взвешенного представления о том, как оценить успех на национальном, региональном и местном уровне в самом образовании и во всех секторах, которые участвуют в создании инклюзивной образовательной системы. Если параметры мониторинга заданы слишком узко, это может тормозить развитие более инклюзивной образовательной системы. Некоторые страны, такие как Республика Молдова и Сербия уже разработали планы того, как создать стандарты более широкого охвата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Законы, политика и планы развития инклюзивного образования, вытекающие из них, должны поддерживать существование различий. Они должны рассматривать их, как возможность обогатить обучение и использовать их и как катализаторы инноваций, приносящих пользу всем учащимся, и как основание для того, чтобы дать всем группам общества равные права, соблюдая при этом основные права человека. И наконец, удовлетворение всех прав через устранение препятствий в образовании может состояться только если будут предприняты действия, направленные на устранение более общих проблем и неравенства, связанного с нищетой, гендером, этнической принадлежностью, языком, местом жительства и инвалидностью. Хотя влияние международных обязательств было весьма значительным, пробелы в понимании основных идей пока сохраняются. Устранение этих пробелов требует вовлечения разных стейкхолдеров, включая учащихся и членов неблагополучных групп населения, которых в наибольшей степени затронут меры предотвращения, вмешательства и компенсации.

“

Во всех консультациях по поводу законов и политики крайне важно дать слово труднодоступным группам.

”

Save the Children (международная организация «Спасти детей») поддерживает работу пяти социальных центров краткосрочного пребывания детей на северо-западе Балканского полуострова. У многих боснийских семей не хватает финансовых ресурсов на то, чтобы отправлять своих детей в школу или обеспечить им самые скромные средства к существованию. В социальных центрах детям оказывают поддержку для подготовки к школе, снабжают учебными пособиями и горячей едой, учат читать и писать, помогают выполнять домашние задания, и что очень важно, дают возможность в свободное время поиграть с другими детьми.

АВТОР: Имрана Капетанович/Save the Children



ГЛАВА

3

Данные

ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

То, какие данные собираются и как они используются, является определяющим фактором для осуществления инклюзии.

- В ходе своей истории регион сосредотачивал усилия по сбору данных на учащихся со специальными образовательными потребностями и инвалидностью. Но сбор данных по проблеме инклюзии подразумевает учет вложений, процессов, результатов на выходе и долгосрочного воздействия на всех учащихся и должен быть предназначен не только для распределения ресурсов.
- Выявление определенных групп позволяет точнее разглядеть представителей неблагополучного населения, но при этом может свести увиденное только к ярлыкам и оказаться самовнушением. Не все дети, сталкивающиеся с препятствиями на пути к инклюзии, принадлежат к легко определяемой или признанной группе, в то время как другие могут принадлежать к нескольким группам сразу.

Исследования домохозяйств позволяют разукрупнить данные об образовательных результатах для населения.

- Исследования домохозяйств, проводимые почти в каждой стране, разукрупняют данные об образовании. В Монголии 92% молодежи из богатых семей, но только 22% из бедных заканчивают среднюю школу.
- Обзоры также могут показывать противоречивые характеристики: из числа беднейшего населения Туркменистана школу чаще не заканчивают девочки, а в Северной Македонии - мальчики.
- Около 60% молодых представителей группы рома не учатся в школе. В Черногории никто из детей бедных семей рома не заканчивает среднюю школу. В Грузии представители перемещенных внутри страны групп молодежи на 7% менее вероятно закончат среднюю школу, чем те, кто живет на постоянном месте.
- Формулировка вопросов о национальности, этнической принадлежности, религии, сексуальной ориентации и гендерной идентичности может затрагивать чувствительные струны самоидентификации личности. Начиная с 1965 года во время переписей населения в Турции вопросы об этнической принадлежности или языке не задавались.

Данные статистических измерений инвалидности зависят от социальной модели.

- В девяти образовательных системах, которые применяют Модуль функциональных способностей ребенка, доля детей в возрасте от 5 до 17 лет с функциональными проблемами хотя бы в одной области составляла в среднем 7.5%. В Грузии, Киргизстане и Монголии число детей-инвалидов среди тех, кто не учится в школе, вдвое выше, чем их доля среди тех, кто в школе обучается.
- Не у всех детей-инвалидов есть особые образовательные потребности, и не все дети, у которых есть особые образовательные потребности, являются инвалидами. Доля учащихся, которые считаются обладателями специальных образовательных потребностей варьирует от 33% в Польше до 13% в Литве. Такой разброс связан с различиями в определении этих потребностей в каждой из стран, а они связаны с политическими решениями или историческими корнями проблемы.

Данные, собранные в школах, говорят о продолжающейся сегрегации и запретах.

- Каждый третий учащийся с особыми образовательными потребностями в Центральной и Восточной Европе помещен в специальную школу. Сербия сократила долю таких учащихся, находящихся в специальных школах со 100% до 36% за семь лет, а Республика Молдова с 77% до 9% за 10 лет.
- В Словакии в 2018 году 63% всех детей из группы рома находились в специальных классах, а 42% из них в специальных школах.
- По данным исследования PISA 2018 года школы Болгарии, Венгрии и Словакии оказались наименее инклюзивными в регионе, а также среди наименее инклюзивных в мире, если исходить из того, насколько разнообразен состав учащихся по экономическому, социальному и культурному статусу.

Очень важно осуществлять мониторинг опыта учащихся.

- Межстрановые обзоры образовательных достижений показывают, что в среднем около 2 из 10 детей чувствуют себя в школе чужими, и показатели колеблются от 1 из 10 в Албании до 3 из 10 в Болгарии.
- Чтобы способствовать инклюзии, мониторинги должны не только служить сбору данных об инклюзии, но и по своей методологии быть инклюзивными. Так, Рамка мониторинга инклюзивного образования в Сербии была интегрирована с общей политикой по обеспечению качества образования.

| | |
|--|----|
| Данные об инклюзии: группы, которые страны отслеживают в мониторинге, различаются | 50 |
| Переписи и обзоры дают возможность глубже рассмотреть инклюзию в образовании..... | 50 |
| Измерение инвалидности развивалось вместе с ее определением | 56 |
| Критерии оценки для определения особых потребностей обучения могут быть спорными и противоречивыми | 59 |
| Ярлыки влияют на их носителей и могут быть самоподтверждающимися..... | 60 |
| Данные для инклюзии: Политика и результаты, которые отслеживают страны, разнообразны | 62 |
| Сегрегация учащихся происходит на многих уровнях..... | 62 |
| Информация о доле учащихся в специальных школах не отличается полнотой..... | 62 |
| Концентрация неблагополучных учащихся различается от страны к стране | 63 |
| Мониторинг инклюзии в школах должен быть масштабным | 65 |
| Сбор данных должен поддерживать инклюзию..... | 68 |
| Заключение..... | 68 |

Данные крайне важны для поддержки инклюзии в образовании. Во-первых, данные могут высветить разрывы в возможностях и результатах разных групп учащихся. Они могут выявить тех, кто рискует отстать и высветить препятствия для инклюзии. Во-вторых, данные о тех, кого обошли вниманием со сведениями почему, могут помочь правительствам выработать политику, основанную на достоверных данных и осуществлять мониторинг ее реализации (т.е. отслеживать ресурсы, оборудование, инфраструктуру, учителей и их помощников, стратегии анти-буллинга и вовлечение родителей) и результаты (Европейское агентство, 2011, 2014; Hollenweger, 2014б).

Что касается результатов, из числа общих образовательных результатов можно выделить лишь немногие, специфичные для инклюзии (Armstrong et al., 2010). Например, нужны данные о том, где учатся те или иные обучаемые. Кроме того, надо осуществлять мониторинг чувства принадлежности, взаимного уважения учащихся и уважения в обществе (Watkins et al., 2014). Качественные данные, описывающие подобный опыт могут схватить многие детали, которые дадут совсем другую картину, чем категориальные количественные данные. В отличие от данных о населении или системных индикаторов, такие данные будут описывать индивидуальный опыт учащихся, а не опыт целых групп и категорий. Один из подходов к набору индикаторов подразумевает систематическое изучение уровня властных полномочий от школы до министерств образования и набора результатов, в которые будут входить не только результаты и их последствия, но также вложения и процессы (Таблица 3.1).

Информацию о процессах трудно собирать, и еще труднее ее сравнивать по школам и группам, не говоря уже о странах. Рамки для добровольной самооценки, которую проводят школы или для оценки программ вряд ли подойдут для официального мониторинга инклюзии на уровне целой страны. Измерение инклюзии зависит от того, как каждая страна ее определит. Хотя некоторые аспекты, например, все ли учащиеся чувствуют, что им рады в школе, являются частью большинства определений, ни один список индикаторов не будет подходить повсеместно. Критерии надо определять на местном уровне и они должны соответствовать контексту, поскольку уязвимые группы могут быть разными в разных местах (Ainscow, 2005).

В этой главе мы анализируем возможности и потенциальные препятствия к применению разных подходов к сбору и анализу данных для выявления случаев исключения и для призыва к действию. В ней также рассматривается, как страны собирают данные для мониторинга эффективности своих действий по развитию инклюзии в образовательной системе.

“
 Надо осуществлять мониторинг чувства принадлежности, взаимного уважения учащихся и уважения в обществе.
 ”

ТАБЛИЦА 3.1:

Потенциальные индикаторы инклюзии в образовании по уровню властных полномочий и результатам

| Уровень | Результат | | |
|---------|---------------------------|--------------------------------|--|
| | Вложения | Процессы | Результаты и воздействие |
| Система | Политика | Климат | Участие Успеваемость Результаты по окончании школы |
| Район | Образование учителей | Практика в школе | |
| | Профессиональное развитие | Сотрудничество | |
| Школа | Ресурсы и финансы | Распределенная ответственность | |
| | Лидерство | Индивидуальная поддержка | |
| | Программа | Роль специальных школ | |

Источник: Loreman et al. (2014).

ДАННЫЕ ОБ ИНКЛЮЗИИ: ГРУППЫ, КОТОРЫЕ СТРАНЫ ОТСЛЕЖИВАЮТ В МОНИТОРИНГЕ, РАЗЛИЧАЮТСЯ

Перед странами стоит дилемма о том, какие данные собирать для изучения инклюзии. С одной стороны, подход нельзя разбить на отдельные группы, потому что инклюзии нельзя достичь, охватывая по одной группе за определенный промежуток времени. «В процессе указания на исключение из образовательного процесса отдельных групп внимание следует сосредоточить на 'маркерах различий', и таким образом различие задается в результате сравнения с негласной нормой» (Armstrong et al., 2010, стр. 37). Образовательные системы становятся инклюзивными путем слома барьеров для блага всех детей. Эти барьеры могут оказаться выше для одних групп, чем для других. В любом случае, многие из видов уязвимости на первый взгляд неочевидны, и поэтому трудно провести четкую грань между теми учащимися, у которых есть особые потребности или инвалидность и теми, у кого их нет.

С другой стороны, разбивать учащихся на категории необходимо для того, чтобы пролить свет на существование определенных групп, чтобы сделать их видимыми для тех, кто принимает политические решения (Florian et al., 2006; Simon and Piché, 2012). Некоторые группы детей могут оказаться исключенными на только потому, что их не упоминают в учебниках, сажают на последние парты и никогда не вызывают отвечать, но и потому, что их не выделяют в отдельную категорию при сборе данных. Отсутствие данных по ним — это и результат, и причина того, что они невидимы.

Чтобы разрешить эту дилемму, нужны разные виды данных на разных уровнях. Итоги и результаты можно отслеживать на уровне всего населения; работу служб целесообразнее отслеживать, опрашивая учащихся через административные системы. Понимание назначения и типов данных по инклюзии может, таким образом, упростить дилемму идентификации: Идентификация группы для нужд статистики или образовательной политики не должна создавать ложной

дихотомии между 'нормальными' и 'специальными' группами, так как это нарушит все условия инклюзии. Например, сбор и использование административных данных может происходить без применения соответствующих ярлыков в классе. В некоторых странах с высоким уровнем доходов с помощью добровольных опросников по равенству возможностей собирают информацию о гендере, сексуальной ориентации, этнической принадлежности и других характеристиках. Результаты используются только для мониторинга разнообразия в университетах или на рабочих местах.

Переписи и обзоры дают возможность глубже рассмотреть инклюзию в образовании

Административные данные были главным источником усилий по мониторингу доступа и участия в образовании. В Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Средней Азии было достигнуто всеобщее начальное и основное среднее образование, и количество детей, не посещающих школу, в среднем, составляло 3% в каждом из субрегионов. Значительный прогресс был достигнут и в отношении старшей ступени среднего образования: В период с 1999 до 2019 количество молодых людей, не посещающих школы, на Кавказе и в Средней Азии сократилось больше, чем вдвое (с 31% до 14%), такое же сокращение произошло и в Центральной и Восточной Европе (с 25% до 12%). Во многом это сокращение произошло благодаря Турции, где количество не посещающих школу снизилось за 15 лет на 75% (Рис. 3.1).

И все же около 850,000 детей в возрасте начальной школы (их число снизилось с 1.5 миллиона в 1999 году), 850,000 подростков возраста основной средней школы (их число снизилось с 2.3 миллиона в 2002 году) и 2 миллиона молодых людей в возрасте посещения старшей ступени средней школы (их число снизилось с 5.5 миллионов в 1999 году) в 2019 году все еще не посещали школу. Только в одной Турции 1.5 миллион не посещающих школу, и это чуть больше 40% таких молодых людей во всем регионе. Эти данные, однако, не показывают количества детей, которые посещают не общеобразовательные школы или учатся дома.



Понимание назначения и типов данных по инклюзии может упростить дилемму идентификации.



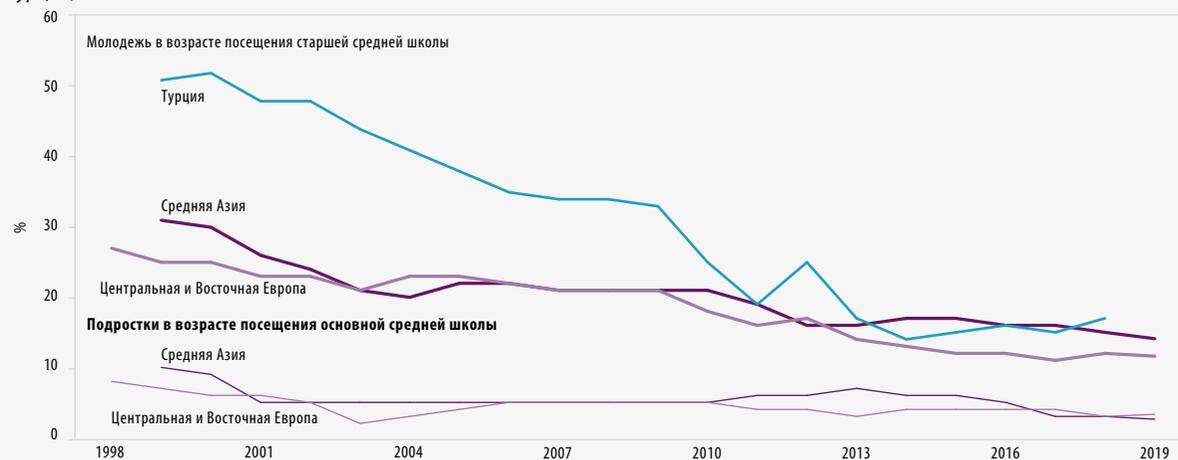
Административные данные подтверждают, что гендерного неравенства при зачислении в общеобразовательные школы в регионе не существует, но они ничего не говорят о других потенциальных случаях систематического исключения какой-либо когорты из числа посещающих школу. Переписи населения и обзоры домохозяйств дают информацию о доступе к образованию представителей групп, которые рискуют быть маргинализованными, но, как и всякий инструмент, они тоже имеют свои недостатки.

Переписи стремятся охватить всех проживающих в стране и, если они проводятся правильно, не исключают из общего подсчета ни одну из групп. У них есть преимущества перед другими обзорами, которые теряют некоторую часть населения, поскольку выборка слишком мала или потому, что так устроен обзор (например, часто не учитывают заключенных в тюрьмах и сирот в детских приютах) (Организации объединенных наций, 2005). Однако даже

РИСУНОК 3.1:

За последние 20 лет в регионе число не посещающих школу сократилось вдвое

Количество подростков и молодежи, не посещающих школу, в странах Центральной и Восточной Европы, Средней Азии и Турции, 1998–2019 гг

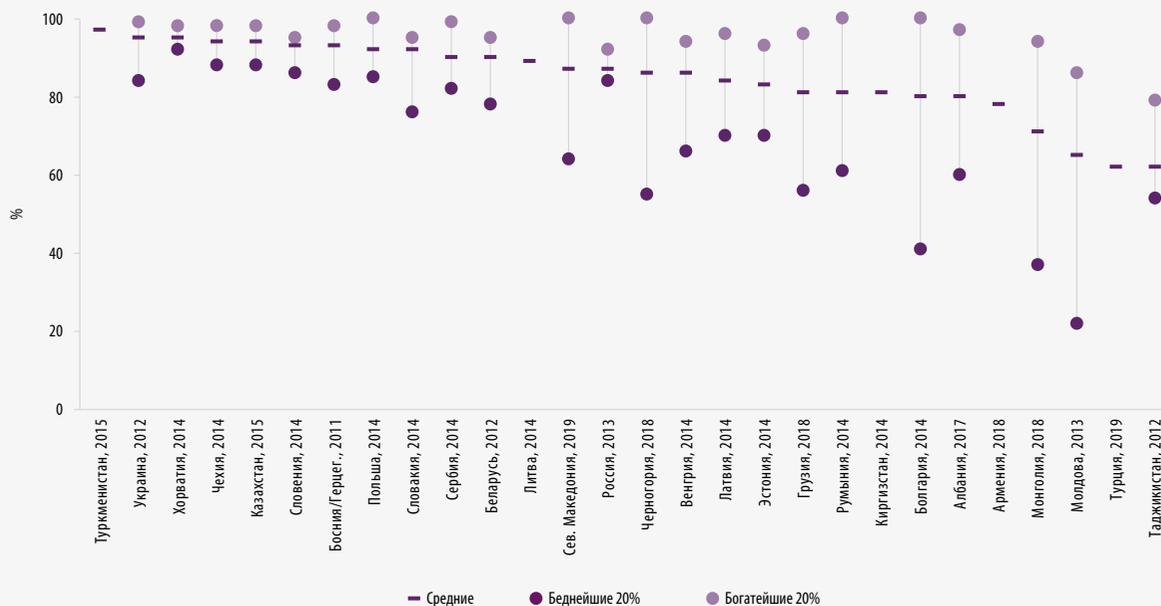


Источник: СИУ database..

РИСУНОК 3.2:

Обзоры позволяют разукрупнить уровни образовательных достижений по уровням доходов

Количество закончивших полную среднюю школу в зависимости от уровня доходов, избранные страны, 2012–19 гг



Источники: База данных о неравенстве в образовании в странах мира. Данные по Турции взяты из Евростата (2020).

переписи часто недосчитываются части контингента при учете маргинализованного населения, например кочевников, сезонных рабочих или трудовых мигрантов, домашней прислуги и бездомных, а также тех, кто живет в зоне конфликтов или небезопасном месте, а все эти категории часто принадлежат к числу беднейшего населения (Carr-Hill, 2013). А кроме того, переписи стоят дорого и поэтому их проводят нечасто, и вопросов они содержат не много.

Обзоры, особенно из международных и поэтому более стандартизированных программ, дали представление об образовательной траектории групп населения, которые можно описать с помощью одной характеристики или их пересечения. Данные обзоров, которые есть в наличии практически для каждой страны в регионе, можно распределить по разным характеристикам, например по уровню доходов, для измерения социо-экономического статуса. В то время как количество закончивших среднюю школу превышает 90% только в 10 из 23 стран региона, согласно разукрупненным данным, в среднем, для молодежи из 20% самых богатых домохозяйств оно превышает 90% во всех странах кроме Республики Молдова и Таджикистана. В Монголии в 2018 году закончили среднюю школу 94% молодежи из богатых семейств, и только 37% из бедных (Рис. 3.2).

Когда пересекаются множественные характеристики, их обладатели еще глубже погружаются в бездну несправедливости в образовании. Существуют, например,

“ Пересечение множественных характеристик еще глубже погружает их обладателей в бездну несправедливости в образовании. ”

гендерные разрывы у тех, кто уже ущемлен своей бедностью. Анализ базы данных о неравенстве в образовании в странах мира показывает, что количество успешно закончивших среднюю школу среди 20% беднейшего населения варьирует по половому признаку. В странах Средней Азии, где есть кочующее население, в невыгодном положении оказываются молодые мужчины, но это не касается Таджикистана, где гендерный разрыв между беднейшими мужчинами из сельской местности и женщинами в 2017 году составлял 22% в пользу мужчин. Беднейшие мужчины в Эстонии и Польше отстают от женщин на 15 процентных пунктов, а мужчины из Болгарии и Северной Македонии, наоборот опережают женщин на 20 процентных пунктов (Рис. 3.3).

Многие страны определяют особые группы, как уязвимые, в конституции, законах о социальной инклюзии, образовательном законодательстве и документах, непосредственно связанных с инклюзивным образованием. Чаще всего в качестве таких групп указывают инвалидов, представителей этнических и языковых меньшинств, сельских

РИСУНОК 3.3:

Среди беднейшего населения существуют большие гендерные разрывы в количестве окончивших среднюю школу
Различия в количестве закончивших среднюю школу между беднейшими молодыми мужчинами и женщинами, избранные страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии, 2011–18 годы



Источник: База данных о неравенстве в образовании в странах мира.

жителей и живущих в удаленных районах, мигрантов и перемещенных лиц; бедные тоже часто упоминаются как особая группа. Но немногие страны связывают выделение особых групп с мандатом на сбор данных об их инклюзии в систему образования.

Кого выделяют в переписях и обзорах, зависит от политической власти и представительства. Данные, освещающие существование неравенства между группами, не слишком востребованы по политическим причинам; группы, находящиеся у власти, могут подвергаться сомнению их достоверность и опасаться того, что привлечение внимания к таким данным может подогреть недовольство тех, кого обделили. Глобальный анализ 138 переписей, прошедших в 2000 годах показал, что более чем треть из них не содержит классификаций по этнической принадлежности (Morning, 2008). Политические перемены могут оказать большое влияние на то, как выделяются и упоминаются отдельные группы.

Обзоры домохозяйств играли заметную роль в освещении относительного прогресса в образовании разных этнических групп. Кластерные исследования по множественным показателям ЮНИСЕФ(КИМГ) пролили свет на исключение цыган рома из системы образования в странах юго-восточной Европы, особенно на уровне старшей средней школы. В Косово¹ почти 60% молодых людей из числа цыган ашкали, балканских египтян и рома не посещали старшую ступень средней школы в 2019/20 учебном году, и здесь с 2014 никаких

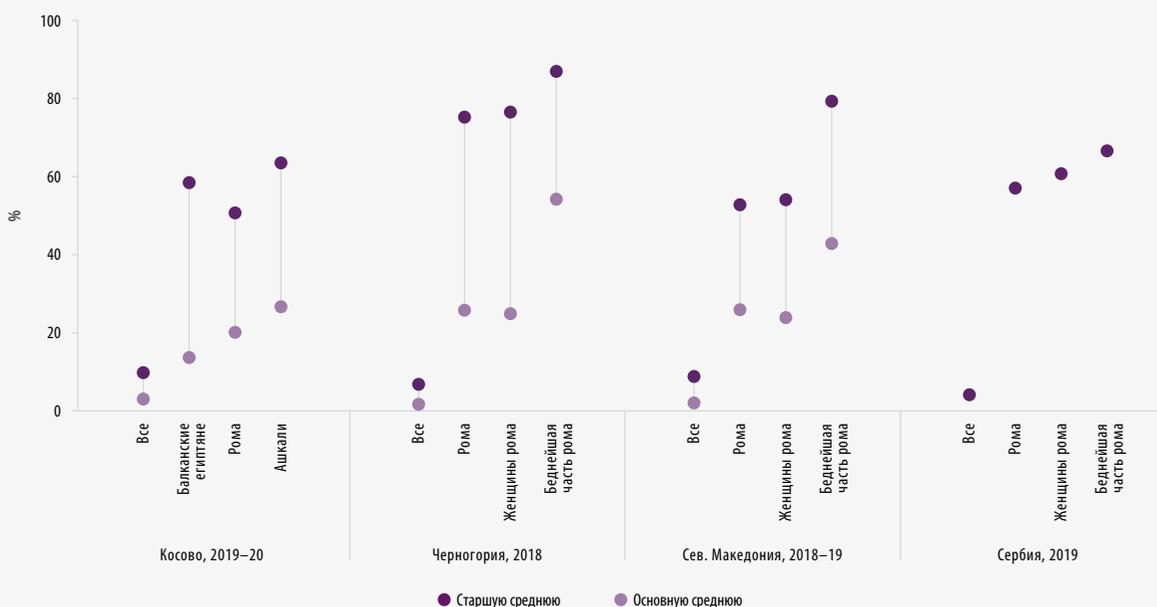
значительных изменений не произошло. В Черногории 75% молодых цыган рома, живущих в цыганских поселениях, в 2018 году не посещали старшую ступень средней школы, в то время как в среднем по стране процент не посещающих эту ступень составил всего 6% (Рисунок 3.4). Только 3% молодых цыган рома закончили среднюю школу, а в среднем из числа всего населения страны таких было 86% (Статистическое управление Черногории и ЮНИСЕФ, 2019).

Вопросы о национальности, этнической принадлежности и религии затрагивают чувствительные стороны личной идентичности и могут показаться назойливыми. Они также могут вызвать страх преследования. С 1965 года в переписях населения Турции ни разу не задавали вопросов об этнической принадлежности или языке. Однако вопрос о принадлежности к курдскому этносу задавался в нескольких последовательных раундах Обзоров демографии и здоровья (Кос et al., 2008), а обзоры, связанные с оценкой качества знаний, такие как Программа международной оценки учащихся (PISA), выявляют учащихся, которые дома не говорят на языке преподавания.

Идентификацию иммигрантского населения и беженцев для целей образовательной политики затрудняют самые разные обстоятельства, особенно если это население живет в стране временно. Статистические бюро применяют специальную технику для того, чтобы приблизить к реальности общие результаты переписи, но даже в таком виде перепись не может заменить точное картирование такого населения, которое

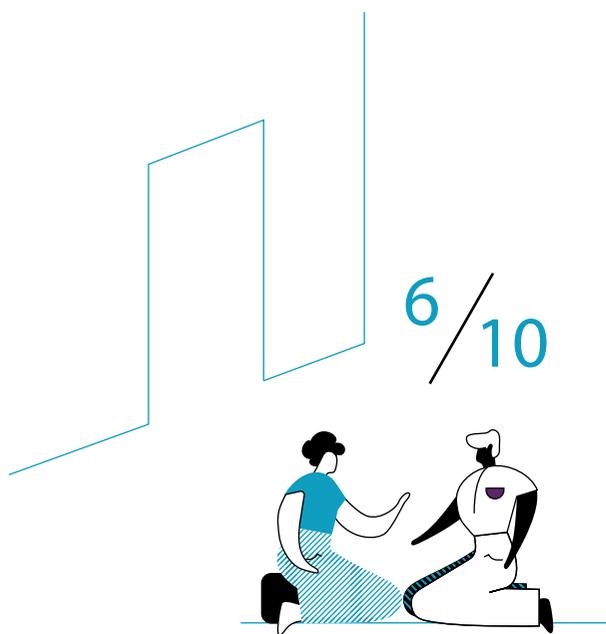
РИСУНОК 3.4:

Около 60% молодых людей из числа ашкали, балканских египтян и рома на Балканах не посещают старшую среднюю школу
Количество подростков, не посещающих основную среднюю школу и молодых людей школьного возраста, не посещающих старшую среднюю школу по этнической принадлежности. Косово, Черногория, Северная Македония и Сербия, 2018–20 годы.



Источник: Данные доклада по обзору КИМГ.

1 Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).



Около 60% молодых людей из числа ашкали, балканских египтян и рома на Балканах не посещают старшую среднюю школу

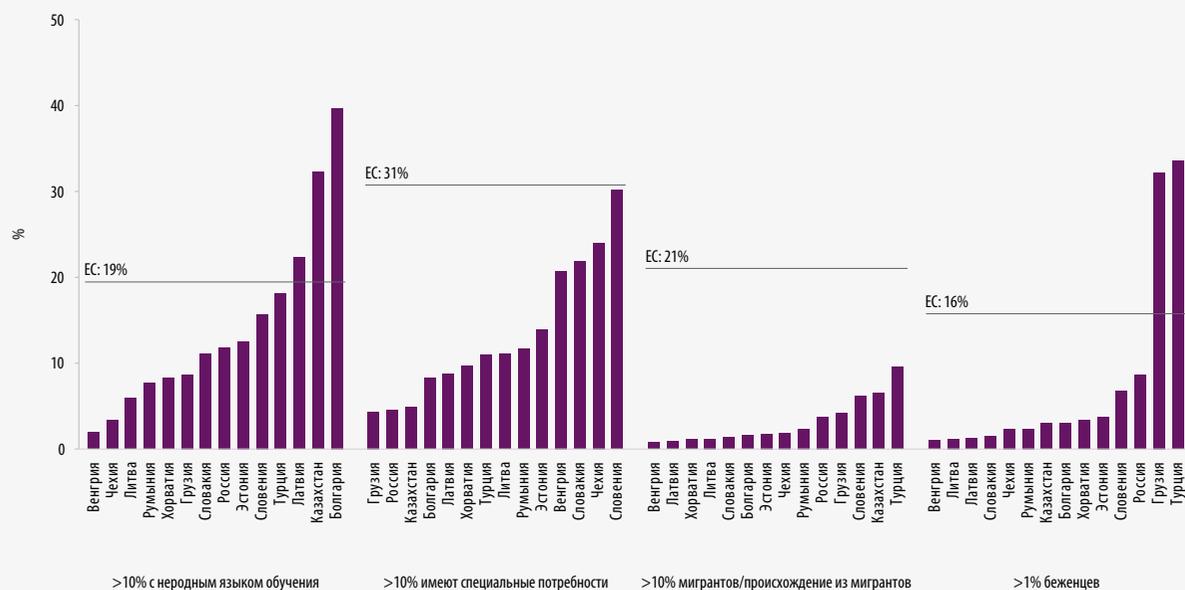
часто оказывается маргинализированным. Один из подходов к этому труднодоступному для опросов населению – это выборка методом снежного кома, в которой респонденты дают координаты других членов своей группы. Эту технику использовали для того, чтобы быстро оценить уровень образования мигрантов и беженцев в Европе, и дальнейшие исследования подтвердили надежность результатов. Так, например, обзоры двух волн мигрантов и беженцев по всему Балканскому коридору показали, что у 76% их представителей в возрасте от 25 до 64 лет в 2015 и 2016 годах было среднее или высшее образование, и эти данные подтвердило формальное лонгитюдное исследование в Германии, основной стране их назначения (Aksoy and Poutvaara, 2019).

В целом, учащиеся школ и классов в регионе представляют собой более однородную массу, чем в странах Евросоюза. Анализ ответов, которые в 2018 году дали учителя средних школ 14 из стран региона в Международном исследовании учения и преподавания (TALIS), показал, что только в Болгарии, Казахстане и Латвии классы более разнообразны в языковом отношении, чем в среднем по ЕС, и что только в Грузии и Турции в классах больше детей из семей перемещенных лиц (Вставки 3.1 и 3.2). Доля классов с большим количеством детей с особыми потребностями и детей из семей мигрантов в регионе оказалась существенно ниже, чем среднее по ЕС (Рис 3.5).

РИСУНОК 3.5:

Классы в странах региона более гомогенны, чем в странах ЕС.

Процент учителей основной средней школы, которые сообщили, что в их классах такой состав учащихся, избранные страны, 2018 год



Источник: ОЭСР (2019в).

ВСТАВКА 3.1:

Турция и Сербия предприняли ряд усилий, чтобы зарегистрировать и включить детей беженцев в систему общего образования

В последние годы в результате гражданской войны в Сирии в регионе появилось много мигрантов и перемещенных лиц. Это вызвало большие проблемы в странах, которые оказались на пути миграционных потоков.

Турция дала убежище более чем 3,6 миллиону сирийских беженцев (УВКБ ООН, 2020а), 1,1 миллион из них – дети школьного возраста. Первые беженцы пересекли границу страны в 2011 году и сразу же распространились за пределы миграционных лагерей. Негосударственные и религиозные организации создавали неформальные школы, в которых преподавали учителя-волонтеры, преподавание в них велось на арабском языке, и они предлагали модифицированную сирийскую программу обучения. Эти временные образовательные центры (ВОЦ) были, как правило, нерегулируемыми, действовали вне национальной системы и слабо контролировали качество результатов и выдачу стандартизованных сертификатов по окончании 9 и 12 классов.

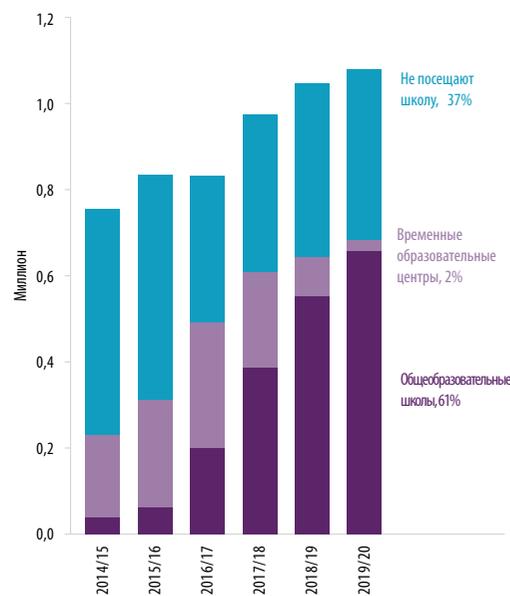
В конце 2014 года Министерство Национального образования создало регуляторную рамку для ВОЦ. Сирийские семьи теперь могли выбрать, куда отдавать детей: в ВОЦ или в обычную школу (Турецкое министерство национального образования, 2014г.). ВОЦ, которые не соответствовали нормативам, закрывали. В августе 2016 года правительство объявило, что все сирийские дети будут интегрированы в государственную образовательную систему. Среди зачисленных доля сирийских детей в ВОЦ упала с 83% в 2014/15 учебном году до 4% в 2019/20 учебном году. Правительство потребовало, чтобы все ВОЦ обеспечивали 15 часов турецкого языка в неделю, чтобы подготовить учащихся к переходу в турецкие школы.

Дети, которым был присвоен идентификационный номер иностранца были зарегистрированы в основной системе управления информацией, e-Okul, а те, которые обладали только временным идентификационным свидетельством были внесены в специально созданную систему YÖBİS, которая была совместима с e-Okul. YÖBİS была впервые применена в ВОЦ в 2015г. (Министерство национального образования Турции, 2014). Последующие усовершенствования, такие как привязка к Интегрированной информационной системе социальной помощи, позволили использовать сведения о посещаемости как критерии для выделения наличных на нужды обучения (Ring et al., 2020) (см. Глава 4).

Процесс инклюзии был поддержан проектом Содействие интеграции сирийских детей в турецкую образовательную систему, проект получил на эти цели 300 миллионов евро из средств 3х миллиардного пакета Евросоюза Помощь беженцам в Турции (Делегация Европейского Союза в Турции, 2017). Две трети из них пошли на финансирование строительства школ; остальные на оплату языковых курсов турецкого и арабского языков, курсы коррекции для отставших от программы, бесплатный транспорт для подвоза в школу, материалы для экзаменов, экзаменационной системы, советы и консультирование, подготовку 15,000 учителей и найм дополнительного административного штата (Arik Akuzuz, 2018). Однако сделать предстоит еще много. Процент детей, не посещающих школу, быстро сократился с 70% в 2014/15 учебном году до 38% в 2017/18г., но еще через два года оставался на уровне 37% (Рис. 3.6).

РИСУНОК 3.6:

За пять лет Турция включила детей сирийских беженцев в свою систему общего образования
Распределение зачисленных в школы детей сирийских беженцев по типам школ, 2014/15–2019/20 учебные годы



Источник: Турецкое правительство и ЮНИСЕФ (2019).

Движение потоков беженцев и искателей убежища по так называемому Балканскому коридору достигло своего пика в 2015 году. Хотя вызов, брошенный системам, в этом случае был не таким масштабным, как в Турции, правительствам стран пришлось искать способы обеспечения продолжения образования для тысяч детей, о которых не было известно ничего – ни их предыдущий опыт образования, ни намерение остаться в той или иной стране.

В Сербии в сотрудничестве с ЮНИСЕФ и Центром образовательной политики в 2 муниципалитетах и 10 школах в 2016/17 учебном году был апробирован новый подход. В 2017 году Министерство образования, науки и технологического развития утвердило инструкции по инклюзии учащихся-беженцев и искателей убежища в образовательную систему, причем школы обязали готовить и претворять в жизнь планы поддержки на общешкольном и индивидуальном уровне. Планы затрагивали такие вопросы как адаптацию и снятие стресса, интенсивное изучение сербского языка, участие в регулярных дополнительных занятиях, как в рамках программы, так и за ее пределами и адаптацию расписания посещений школы и учебных материалов. К началу 2018/19 учебного года около 2,500 или 98% детей дошкольного и младшего школьного возраста, прибывших в центры приема, были помещены в общеобразовательные школы (Правительство Сербии, 2019). Однако, независимое исследование Белградского центра прав человека установило, что только 14% детей-беженцев и искателей убежища регулярно посещали школу, а этот индикатор система управления информацией не отслеживала (ECRE, 2019).

ВСТАВКА 3.2:**Контекстуальные факторы влияют на подсчет внутренне перемещенных лиц и их образование в Грузии и Украине**

В станах, где произошел конфликт, внутреннее перемещение создает огромное напряжение для уже и так измученных проблемами образовательных систем. В соответствии с данными Мониторингового центра внутренних перемещений (МЦВП), в регионе 2.6 миллионов внутренне перемещенных лиц (ВПЛ) (IDMC, 2020). Однако подсчеты часто дают недостоверные результаты вследствие особенностей социального и политического контекста. Например, на Украине, где регистрация ВПЛ необходима для получения доступа к социальным льготам, МЦВП насчитывает 730,000 ВПЛ, что отражает только тех, кто проживает в районах, контролируемых государством, в то время как государственные данные приводят цифру в 1.5 миллионов, куда входят проживающие в районах, которые государство не контролирует (IDMC, 2018; УВКБ ООН, 2020б).

Конфликт глубоко затронул образовательную инфраструктуру: к октябрю 2015 года 280 образовательные учреждения в районах Донецка и Луганска были повреждены (ЮНИСЕФ, 2016). В таких городах как Днепр, Харьков, Киев и Запорожье, которые приняли большинство ВПЛ, образовательные учреждения испытывали трудности, такие как нехватка мест в классе и недостаток средств для обеспечения питания и транспорта. Хотя местные волонтерские организации, гражданские структуры и принимающие беженцев общины старались реагировать на первоочередные нужды ВПЛ, бедность приводила к тому, что молодые люди меньше посещали старшую среднюю школу и меньше поступали в вузы. Домохозяйства ВПЛ получали на 30% меньше минимального уровня поддержки, установленного Министерством социальной политики (ВПЛ, 2017).

Правительство реагировало путем создания дополнительных мест в дошкольных учреждениях и средних школах, вывезло 18 государственных университетов с востока страны и из Крыма и упростило правила приема и перевода ВПЛ (Right to Protection et al., 2017). Согласно законодательству, изданному в мае 2015 года, государство частично или полностью покрывало стоимость обучения зарегистрированных ВПЛ в возрасте младше 23 лет и обеспечивало другие стимулы, такие как долгосрочные образовательные кредиты, бесплатные учебники и доступ в интернет (Совет Европы, 2016). Циркуляр кабинета министров 2016 года одобрил стремление объединенной базы данных ВПЛ при Министерстве

социальной политики пролить свет на потребности перемещенного населения. (Right to Protection et al., 2017). В 2020 План гуманитарного ответа сконцентрировал внимание на действиях в пяти километровой зоне от мест, которые правительство не контролирует, и по всей зоне, которую оно контролирует. Среди предполагаемых действий поставка оборудования в поврежденные школы, социальное и эмоциональное развитие и обучение учителей управлению стрессом. План также предполагает стремление признать все свидетельства об образовании учащихся, чье обучение было прервано (УКГВ ООН, 2020).

ВПЛ из числа крымских татар были разбросаны по всей Украине. Официальные документы, начиная с 2002 года, указывают, что для того, чтобы в школе можно было организовать класс для обучения языку национальных меньшинств, там должно быть не менее восьми таких учащихся. Это ограничивает возможность татарских детей обучаться на своем родном языке (ОБСЕ, 2016).

В Грузии подсчет МЦВП, приводящий цифру 300,000 ВПЛ трудно проверить. Некоторые вернувшиеся в родные места могут продолжать числиться среди ВПЛ, потому что статус ВПЛ, как и на Украине, дает обладателям право на некоторые льготы и преимущества (IDMC, 2009). В случае поддержки лиц, перемещенных из Абхазии, правительство в середине 1990х годов создало специальные школы для ВПЛ в районах их компактного проживания и даже отдельную образовательную администрацию. Этот подход был подвергнут критике, поскольку он усилил изоляцию абхазского населения и предлагал ему образовательные услуги низкого качества (Loughna et al., 2010). Стратегия 2007 года поставила задачу постепенно закрывать такие школы и переводить учащихся в общеобразовательные школы (IDMC, 2011), но данные о зачислении ВПЛ в школы было трудно получить. Единственным источником данных о ВПЛ были обзоры успеваемости (Machabeli et al., 2011) и обзоры домохозяйств, такие как Интегрированный обзор домохозяйств 2013 года и КИМП 2018 года. В соответствии с последним, ВПЛ составляют чуть меньше 5% населения. В то время как процент детей ВПЛ, заканчивающих начальную и основную среднюю школу равен проценту их не перемещенных сверстников, старшую ступень средней школы заканчивают 74% ВПЛ, но 81% не принадлежащих к числу ВПЛ (Национальная служба статистики Грузии, 2019).

Измерение инвалидности развивалось вместе с ее определением

Формулировке вопросов об этнической принадлежности или гендере в переписях населения и обзорах носит политический оттенок, в то время как основная проблема при составлении вопросов об инвалидности заключается в установках и знаниях. Так, например, если инвалидность расценивается как позор семьи, определенные вопросы могут вызвать страх стигматизации и породить непредвиденные ответы. Выработка договоренности об измерении инвалидности потребовала много времени. В 2001 Международная Классификация функционирования, инвалидности и здоровья (МКФ) и МКФ 2007 года для детей и молодежи внесли важный вклад в дело перехода от медицинской к социальной модели инвалидности. В 2012 году две эти классификации были объединены. МКФ

это относительно нейтральная рамка, которая описывает уровни функционирования в разных областях, относящихся к здоровью, включая «жизненно важные области», такие как образование (Hollenweger, 2014a). Однако она не определяет, что такое инвалидность и не описывает методы сбора данных.

Статистическая комиссия ООН в 2001 году создала Вашингтонскую группу статистики инвалидности. А в 2006 году был согласован Короткий список вопросов, соотношенный с МКФ и приемлемый для включения в переписи и обзоры (Grose and Mont, 2017). Шесть вопросов затрагивают области функционирования и виды деятельности: зрение, слух, мобильность, познавательная деятельность, уход за собой и коммуникация. Так, например, вопрос может звучать как «Трудно ли вам что-либо припомнить или

сконцентрироваться?» Варианты ответов на все вопросы одинаковы «Нет, не трудно», «Да, немного трудно», «Да, очень трудно» и «Вообще не могу этого делать» (ВОЗ and Всемирный банк, 2011). Широкое применение вопросов Вашингтонской группы не только приведет статистику инвалидности в соответствие с социальной моделью, но также может разрешить проблемы сопоставимости данных, которые приводят к ущербной статистике инвалидности (Altman, 2016). Оценка распространенности инвалидности сейчас дает разные результаты из-за различий в определениях и методологии (Mont, 2007; Singal et al., 2015).

Одно из ограничений Короткого списка вопросов связано с тем, что он был разработан для взрослых и не покрывает некоторые их проблем развития детей. После продолжительных консультаций и тестирования в сотрудничестве с ЮНИСЕФ был разработан Модуль оценки функционирования ребенка (Loeb et al., 2018;). Что особенно важно, в этом модуле задаются вопросы о трудностях в обучении и признается необходимость отсутствия

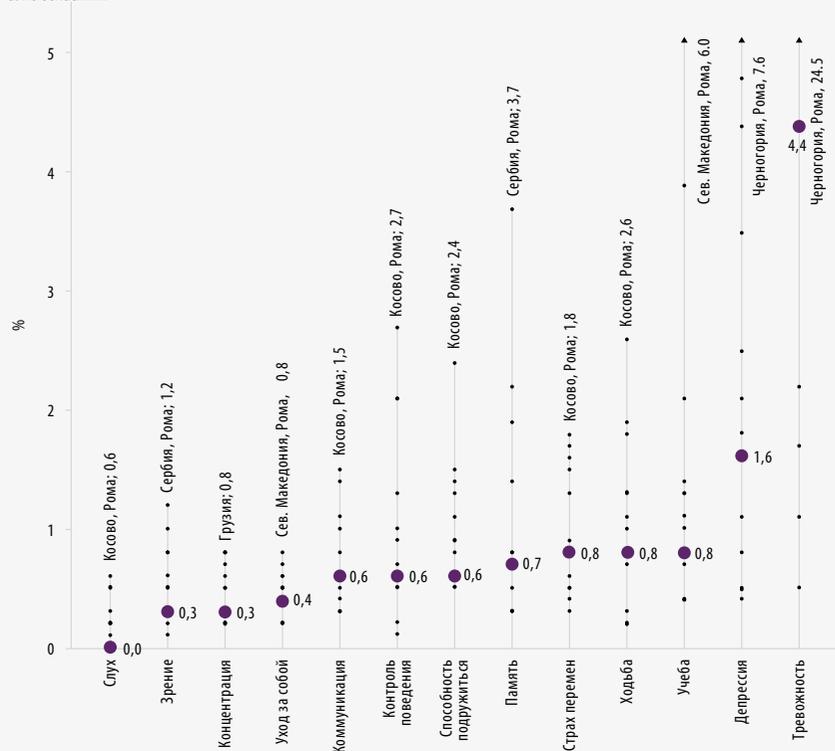
тревожности и депрессии; более ранний анализ, проведенный в пяти европейских странах, показал, что от 10% до 20% детей имеют проблемы интеллектуального развития (Braddick and Jané-Llopis, 2008).²

Первый раз этот модуль апробировали в шестой волне КИМП ЮНЕСКО, в котором участвовали 9 стран и территорий региона, начиная с 2018 года. Результаты оценки распространенности функциональных затруднений среди 5 – 17 летних детей различаются в каждой из областей и от страны к стране. Так в сенсорной области средняя распространенность проблем зрения составила 0.3%. В области мобильности проблемы ходьбы наблюдались у 0.8% детей. Когнитивные и психоэмоциональные проблемы оказались значительно более распространенными. В целом 1.6% детей и подростков были подвержены депрессии и 4.4% страдали от тревожности (Рис. 3.7а). Доля детей с функциональными проблемами хотя бы в одной области составила в среднем 7.5%, и варьировалась от 2.5% в Туркменистане до 11% в Северной Македонии (Рис. 3.7б).

РИСУНОК 3.7:

Когнитивные и психоэмоциональные проблемы - наиболее часто встречающиеся случаи инвалидности среди детей и подростков
Преобладание определенных типов функциональных расстройств среди детей в возрасте от 5 до 17 лет, избранные страны и территории, 2018–2022 гг

а. По областям



б. Хотя бы в одной области



Примечание: Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).
Источник: Данные доклада по обзору КИМП.

2. Дополнительный модуль, разработанный ЮНИСЕФ, касается более широкого количества параметров инклюзии и участия, таких как установки, доступ, транспорт и материальная доступность (Сарра, 2014). Целью его разработки является выяснение распространенности инвалидности и ее влияния на образовательные результаты, образовательную среду и наличие особых препятствий к обучению.

Однако в местах проживания цыган рома в четырех балканских странах и территориях: Косово,³ Черногории, Северной Македонии и Сербии уровень функциональных расстройств гораздо выше. Например, проблемы передвижения отмечались вдвое большим количеством детей и подростков (1.5%) а проблемы тревожности втрое большим количеством (12%). Количество детей с функциональным расстройством хотя бы в одной области составило, в среднем, 20%, и варьировало от 14% в цыганских поселениях рома в Сербии, до 31% в Черногории.

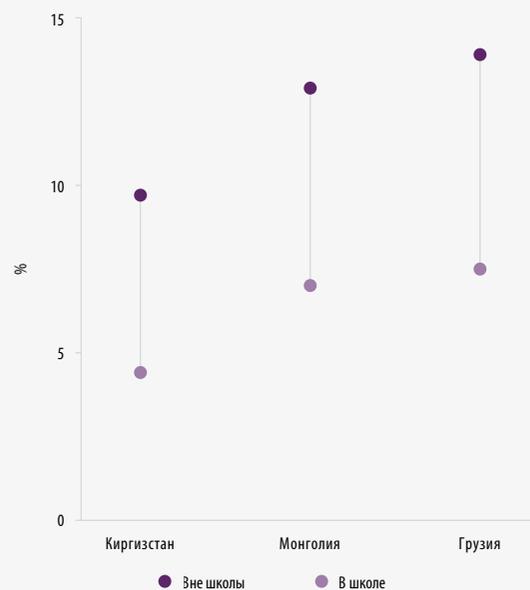
Среди тех детей, которые не посещают школу, инвалидов намного больше. В Грузии они составляют 7.5% среди детей, посещающих школу, но 13.9% среди тех, кто школу не посещает. Во всей Грузии, Киргизстане и Монголии доля молодых людей-инвалидов среди не посещающих школу, в среднем, вдвое больше, чем среди тех, кто ее посещает (Рис. 3.8).

Ущерб для образования, наносимый сенсорной, физической или умственной неполноценностью, возрастает на более высоких ступенях образования. В Монголии доля детей без функциональных проблем, в соответствующем возрасте не посещающих начальную школу, составляет 2.7%, в то время как среди детей с функциональными расстройствами процент не посещающих школу 9.1%. Наличие сенсорной, физической или умственной неполноценности увеличивает вероятность оказаться вне системы школьного образования на 2 процентных пункта. Для подростков в возрасте посещения младшей ступени средней школы вероятность доходит до 4 процентных пунктов, а для молодых людей в возрасте посещения старшей ступени средней школы вероятность составляет уже 11 процентных пунктов (Рис. 3.9).

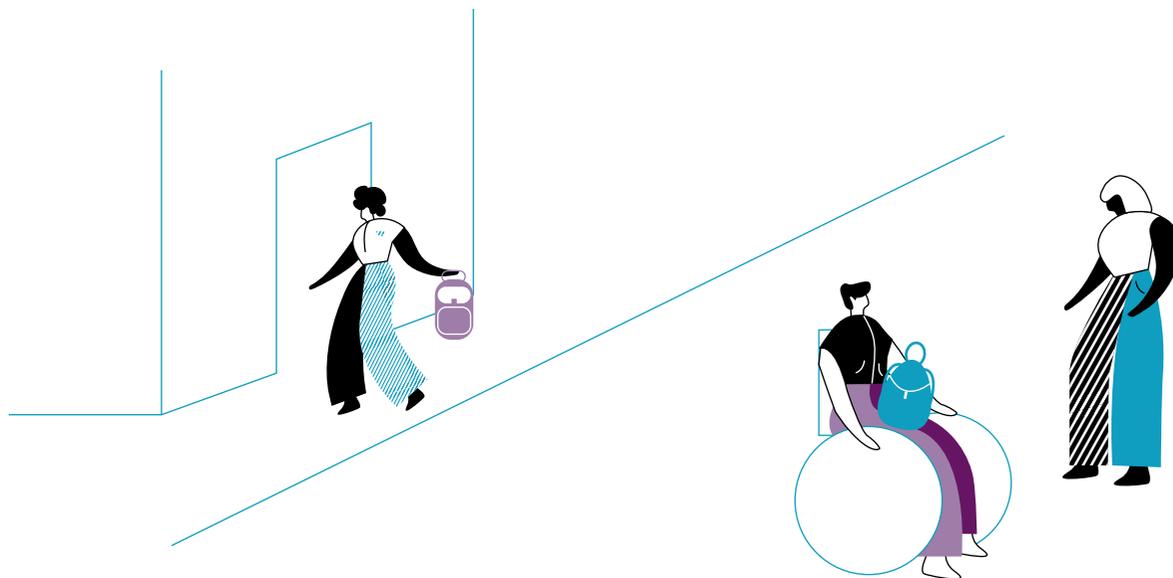
РИСУНОК 3.8:

Доля молодых людей с инвалидностью среди тех, кто не посещает школу вдвое выше, чем среди тех, кто ее посещает

Процент молодых людей с функциональными расстройствами среди посещающих и не посещающих школу в Грузии, Киргизстане и Монголии, 2018 год



Источник: Доклад по материалам анализа группы ООМ, основанном на данных КИМП.



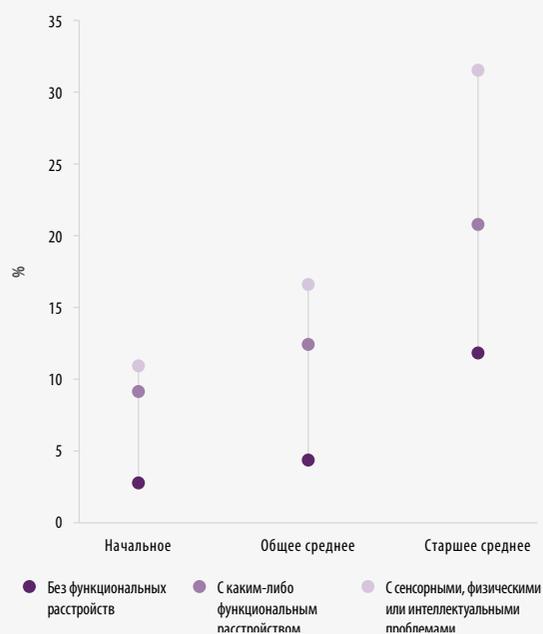
в Грузии, Киргизстане и Монголии,

доля молодых людей с **инвалидностью** среди тех, кто в школьном возрасте не посещает школу

вдвое больше чем их доля среди тех, кто в том же возрасте посещает школу

РИСУНОК 3.9:

Ущерб для образования для тех, у кого есть сенсорные, физические или интеллектуальные проблемы становится выше на уровне старшей средней школы
Доля не охваченных образованием по возрастам и функциональным проблемам. Монголия, 2018 год



Источник: Доклад по материалам анализа группы ООМ, основанном на данных КИМП.

Жизнь на пересечении инвалидности с проблемами этнической принадлежности, класса, гендера, сексуальной ориентации и гендерной идентичности — это более чем сумма различных проблем (Coppor, 2014). С точки зрения статистики размер выборки затрудняет анализ пересекающихся проблем. Достоверность стандартных обзоров домохозяйств страдает от резко сокращающихся выборок и больших ошибок в подсчетах, как только в фокус внимания попадают люди с многочисленными особенностями и характеристиками. Но важно при этом не допускать недооценки риска, того, например, что бедные люди с инвалидностью окажутся исключенными дважды — из общества в целом и из движения за права инвалидов.

Пересекающиеся проблемы могут означать, что на некоторые из них не обратят внимания. Языковые трудности и проблемы поведения, а также социальные и эмоциональные проблемы часто встречаются у одного и того же человека (Hartas, 2011). Но билингвальные учащиеся-инвалиды скорее окажутся в классах, которые предлагают помощь в их лингвистических или академических затруднениях, но там забывают о другой стороне их проблем (Сюё-Рефа, 2017). Исследования детей и подростков, страдающих эпилепсией, показали, что четверть из них также соответствовали критериям депрессии (Ettinger et al., 1998) а половина — критериям затруднений в обучении (Fastenau et al., 2008). Дети, которых считают одаренными или талантливыми часто испытывают эмоциональные проблемы, пытаются справиться с последствиями своей исключительности, и держат социальную дистанцию со своими сверстниками. Одаренность может остаться незамеченной у детей с расстройством аутистического спектра.

Критерии оценки для определения особых потребностей обучения могут быть спорными и противоречивыми

Не все дети-инвалиды имеют особые образовательные потребности, и не у всех детей с особыми образовательными потребностями есть инвалидность (Keil et al., 2006; Porter et al., 2011). В то время как подход на основании консенсуса при определении инвалидности в обзорах облегчает межнациональные сопоставления на уровне всего населения страны, для своих политических дискуссий страны предпочитают пользоваться понятием особых образовательных потребностей и задаются вопросами: у кого есть особые образовательные потребности, где они обучаются и каково качество их обучения. Распознавание особых образовательных потребностей отличается от измерения инвалидности и здесь труднее достичь консенсуса.

Доля учащихся, у которых были выявлены особые образовательные потребности, может сильно различаться в разных странах. В Европе, например, она составляет от 1% в Швеции до 21% в Шотландии (Соединенное королевство); в Центральной и Восточной Европе она варьирует от 3,3% в Польше до 13% в Литве (Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, 2018) (Рис. 3.10). Такие вариации можно объяснить тем, как страны определяют особые образовательные потребности, и чаще всего это политическое решение, связанное с историей вопроса. Институты, финансирование и требования к подготовке везде разные, как и их политические последствия. Эта разница в подходах часто создает проблемы при измерении и получении данных.

Сравнение распространенности инвалидности, проблем обучения и разного рода изъянов в разных образовательных системах и в разные временные периоды проблематично даже для клинической диагностики. Например, в том, что касается расстройства аутистического спектра ни медицинские, ни образовательные показатели не дадут однозначного представления о том, в какой момент поведение может стать отклоняющимся от нормы. Решение будет частично зависеть от контекста. Какой бы ни была биохимия, лежащая в основе синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), во многих ситуациях границы нормального поведения и определяют диагноз. Дошкольное образование и даже раннее обучение ребенка стали более академичными. Более того, трудности измерения компрометируют сопоставимость данных стран мира или ограничивают их доступность. Например, средняя распространенность расстройства аутистического спектра в странах ЕС среди детей от 2 до 17 лет составляет 0,6%, но согласно отчетным данным 16 стран, средняя доля успешного лечения составляла 0,08%. Также при средней распространенности СДВГ среди детей от 6 до 17 лет в 5%, средняя доля успешного лечения составляла 1,6% (Wittchen et al., 2011; Aleman-Diaz et al., 2018).

“ Доля учащихся, у которых были выявлены особые образовательные потребности, может сильно различаться в разных странах: от 3,3% в Польше до 13% в Литве.

”

За исключением трудностей обучения диагностические критерии инвалидности непосредственно с обучением не связаны. Соответственно, их нельзя прямо проецировать на программы и методы обучения (Norwich, 2014). Среди категорий инвалидности имеется много вариаций, связанных со способностью к обучению и особенностями поведения (Florjan, 2014). Многие состояния, такие как эпилепсия и другие хронические заболевания диагностируются за пределами образовательной сферы и для целей, не связанных с образованием.

Ярлыки влияют на их носителей и могут быть самоподтверждающимися

Данные надо собирать с осторожностью, чтобы не причинить вред. Процесс выявления детей, имеющих особые

образовательные потребности должен быть сбалансирован. С одной стороны их выявление дает учителям информацию о потребностях учащегося. Школы полагаются на эту информацию, стремясь обеспечить нужную помощь. В некоторых странах выявление ведет за собой разработку индивидуализированных учебных планов для учащихся с особыми образовательными потребностями. В Чешской Республике уровень необходимой образовательной поддержки определяют органы, отвечающие за оценку качества, а директора школ несут ответственность за создания необходимых условий обучения.

С другой стороны, всегда есть риск, что сверстники, учителя и администрация сведут ребенка к присвоенному ярлыку и будут действовать, руководствуясь стереотипами

РИСУНОК 3.10:

Доля учащихся с особыми образовательными потребностями, находящихся в специальных школах в странах Европы, очень различна

Доля учащихся начальных и средних школ с диагностированными особыми образовательными потребностями среди всех учащихся страны и доля тех, кто находится в специальных школах, избранные образовательные системы Европы, 2014/15 учебный год.



Во Фландрии (Бельгия) выявлено 9.4% учащихся со специальными образовательными потребностями и 85% из них находятся в специальных школах. Сочетание этих двух цифр (9.4% x 85%) означает, что во Фландрии (Бельгия) в специальных школах находится самый большой процент детей во всей Европе.

Примечание: Размер заштрихованного кружка соответствует доле учащихся в специальных школах по сравнению с наивысшим их процентом в регионе Фландрии (Бельгия) (8%).
 Источник: Европейское агентство статистики по инклюзивному образованию (2018).

(Virkkunen et al., 2012). Ярлыки, такие как плохая обучаемость, могут породить заниженные ожидания и превратиться в самореализующееся пророчество. Ярлыки, свидетельствующие об особых потребностях делают их носителей уязвимыми. Учителя могут занять детерминистическую позицию, считая, что способности и потенциал учащегося неизменны и что никакие дополнительные усилия не могут на них повлиять (Hart and Drummond, 2014). Ярлыки могут влиять на ожидания от целой группы. Например, до того, как дети с синдромом Дауна начали получать пользу от инклюзивного образования, их образовательная среда была замкнутой, и их возможности развития были ограничены. Эти границы ложно интерпретировали, как заданные с самого рождения, и считали пределом того, что ребенок мог достичь (Buckley, 2000).

Когда при приеме в школу преобладают селективные тенденции, предварительные испытания могут ограничить прием учащихся с особыми потребностями в инклюзивную среду. В Латвии мультиметодическая комиссия может рекомендовать, чтобы учащимся с проблемами развития интеллекта, были предложены специальные программы, и чтобы они не сдавали государственные экзамены. В Украине не всех учащихся с особыми образовательными потребностями принимают в систему инклюзивного образования (Alisauskienė and Onufryk, 2019).

На категоризацию особых потребностей могут влиять социо-экономические характеристики. В Румынии учащихся из групп национальных меньшинств или неблагополучной среды чаще оценивают как нуждающихся в особых образовательных услугах и не дают им разрешения поступать в общеобразовательные школы (Horga et al., 2016). В Словакии доля детей цыган рома, которых помещают в школы для детей с мягким уровнем инвалидности непропорционально велика (Комитет по правам ребенка, 2016).

Большинство стран признают наличие особых потребностей у учащихся и предпринимают меры, чтобы их удовлетворить. В некоторых странах оценка таких потребностей производится профессиональной мультиметодической командой на местном, региональном или национальном уровне. В Боснии и Герцеговине такие группы профессионалов называют комиссиями по категоризации, на Украине инклюзивными ресурсными центрами, а в других странах муниципальными командами оценивания. Обеспечение мультиметодического оценивания всех учащихся любого возраста в каждом виде образования во многих странах достаточно сложно обеспечить финансами и подготовленным штатом, и из-за этого в Боснии и Герцеговине внимание уделяют обнаружению трудностей, а не изучению потенциала.

Страны применяют разнообразные методы и многие из них, такие как Болгария, предпринимают реформы (**Вставка 3.3**). В некоторых странах школы и учителя проводят оценивание для разработки индивидуализированных планов обучения. Венгрия, с помощью своей Диагностической системы тестирования уровня развития, известной как Difer, проводит обязательное базовое обследование всех детей перед началом обучения в школе с целью оценить их базовые навыки. Но во многих странах отсутствуют высококачественные

ВСТАВКА 3.3:

Болгария совершенствует систему выявления учащихся с особыми образовательными потребностями

По мере того, как страны принимают инклюзивный подход в образовании, им приходится пересматривать то, как они выявляют особые образовательные потребности. В Болгарии Министерство образования и науки и его 28 региональных инклюзивных образовательных центров, в сотрудничестве с ЮНИСЕФ, с 2018 года вводит классификацию МКФ в систему образования. Эта классификация основана на биопсихосоциальной модели, комбинирующей элементы социальной и медицинской моделей для оценки инвалидности. Она предназначена не только для документирования характеристик ребенка, но и для влияния на среду, в которой он обитает.

В рамках проекта Поддержки инклюзивного образования министерство планирует снабдить инструментарием для функциональной оценки по меньшей мере 400 школ и детских садов. Около 15 учителей в каждой школе и в детском саду и около 6000 учителей в целом по стране будут заняты в каскадной подготовке по применению инструментария. Когда в 2021 году функциональное оценивание особых образовательных потребностей будет запущено, оно охватит около 12,000 учащихся, в среднем по 30 в каждом учреждении. Также планируется разработать методiku проведения функциональной диагностики в болгарском контексте. Эта новая модель будет способствовать накоплению опыта оказания поддержки индивидуальному развитию и совершенствованию качества дополнительной образовательной поддержки, соответствующей индивидуальным профилям детей.

надежные инструменты, позволяющие оценить общие и особые образовательные потребности и прогресс учащихся. В Беларуси отсутствие комплексных диагностических средств означает, что образовательную траекторию определяет медицинский диагноз, в результате чего детей часто помещают в сегрегированную специальную среду, где их потенциал и потребности не принимают во внимание. Латвия и Казахстан испытывают проблемы, оценивая детей с умственной отсталостью. В Словакии психологическое оценивание в школе не полностью учитывает социо-экономические условия, в которых находятся дети цыган рома. В Российской Федерации и Сербии нет ни специальных процедур, ни материалов для оценки дислексии.

Присваиваются ли ярлыки формально или неформально и делается ли эта процедура публично или остается в частных руках - все это важные факторы при оценке влияния процесса присваивания ярлыков (Riddick, 2000). Скрининг и предоставление школе общих, основанных на достоверных данных рекомендаций о том, как организовать инклюзивное образование, может сработать лучше, чем выявление неблагополучных учащихся (Tumms and Merrell, 2006).

Потенциально разрушительный эффект диагнозов, ярлыков и категорий можно свести к минимуму так, чтобы он не определял, а информировал практику. Порвав с категориальным подходом, основанном на медицинских

показаниях, Португалия недавно узаконила бескатегорийный подход к определению особых потребностей, который берет за основу уровень оказанной поддержки. Медицинский подход порождает установку «Он скоро провалится». Диагноз, поставленный вне образовательных условий, сопровождается ожиданиями, что, если не вмешаться, учащийся потерпит неудачу. Бескатегорийный подход требует других способов сбора данных. Вместо агрегированной статистики о численности учащихся с особыми потребностями, данные охватывают число учащихся, которые получают поддержку, место, где они ее получают, длительность этой поддержки и ее эффективность. Использование категорий особых образовательных потребностей для целей обучения можно отделить от использования сокращенного списка категорий для распределения ресурсов (Norwich, 2014).

ДАННЫЕ ДЛЯ ИНКЛЮЗИИ: ПОЛИТИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ, КОТОРЫЕ ОТСЛЕЖИВАЮТ СТРАНЫ, РАЗНООБРАЗНЫ

Данные об образовательных достижениях и успеваемости различных групп помогают в описании их ситуации и стимулируют быстрый отклик политиков и министерств, как образовательных, так и иных. Реализация этих откликов требует мониторинга в залоге достижения ощутимых результатов, демонстрирующих прогресс по изменению системы в сторону большей инклюзии. Этот раздел анализирует три ключевых области мониторинга: прогресс по направлению к инклюзии и десеграгация школ, сбор качественных данных об инклюзивных практиках преподавания и инклюзивный подход к сбору данных.

Сегрегация учащихся происходит на многих уровнях

Главный принцип инклюзии заключается в том, что разнообразие учащихся школьного возраста должно наблюдаться в каждом классе, на достижение этой цели влияет существование специальных школ и специальных классов внутри общеобразовательных школ, а также различия в месте проживания и другие виды географического неравенства.

Информация о доле учащихся в специальных школах не отличается полнотой

Ключевой системный вопрос заключается в том, насколько дети с разной предысторией могут находиться в одном и том же классе. В то время как зачисление в отдельные школы – самая легко обнаруживаемая форма сегрегации, статистика по промежуточным решениям, таким как общеобразовательные классы со специальной поддержкой или существование специальных и общеобразовательных школ на общей территории, как правило, недостаточна. Эти скудные данные отражают разнообразие возможных и потенциально конкурентных решений и отсутствие стандартизированной номенклатуры и ясно очерченных границ (Hornby, 2015).

В Европе, как уже упоминалось ранее, существует большое разнообразие данных о процентах учащихся с особыми потребностями, выявленных в каждой стране, но это также касается процента тех, кто обучается в специальных школах и сегрегированных классах. В Польше и Литве одинаковый процент учащихся находится в специальных школах (около 15%). Однако в Литве такие учащиеся составляют всего одну десятую часть от тех 13%, у которых были обнаружены особые образовательные потребности. А вот в Польше, напротив, в то время как особые потребности обнаружены у гораздо меньшего количества учащихся, почти каждый второй из них обучается в специальной школе. В целом, в странах Центральной и Восточной Европы один из трех учащихся с особыми потребностями учится в специальной школе, а в северо-европейских странах один из двух (и все или почти все из них находятся во Фландрии (Бельгия), Нидерландах и Швеции) и менее одного из пяти в странах юга Европы (в Италии и Португалии их в специальных школах вообще нет). Латвия и Словакия числятся среди стран с самой высокой долей учащихся в специальных школах во всей Европе (Рис 3.10).

Тем не менее, процент учащихся-инвалидов, посещающих специальные школы снижался как в Латвии, так и в Словакии со скоростью, сопоставимой со средней по региону, где он снизился с 78% в 2005/06 до 53% в 2015/16 учебном году. В некоторых других странах процесс шел быстрее. В Сербии, где все дети-инвалиды в 2008/09 учебном году находились в специальных школах, через семь лет их доля там упала до 36%. Среди других стран, которые совершили быстрый прогресс от старта, когда все дети-инвалиды находились в специальных школах, включали Армению (до 27% за семь лет), Черногорию (до 21% за семь лет) и Таджикистан (до 26% всего за два года). Республика Молдова также совершила удивительный прогресс, сократив эту долю с 77% до 9% за 10 лет (Рисунок 3.11). Однако следует заметить, что сокращение числа учащихся в специальных школах не означает автоматически большей инклюзии; вместо школ могли появиться другие не инклюзивные альтернативы, такие как, например, специальные классы.

Страны также уделили внимание еще одной проблеме – выведению детей, лишенных родительской заботы из интернатов полного содержания. Столкнувшись с суровыми условиями постсоветского трансформационного периода, многие родители предпочли интернаты для своих детей, особенно если эти дети были инвалидами. Этот феномен достиг пика в 2000 году, затем в период между 2005 и 2015 гг. последовал медленный спад с 973 до 683 детей на интернатном содержании на каждые 100,000 детей. Грузия и Республика Молдова совершили быстрый прогресс (Рис. 3.12).

“

В странах Центральной и Восточной Европы один из трех учащихся с особыми потребностями учится в специальной школе.

”

Концентрация неблагополучных учащихся различается от страны к стране

Даже там, где каждая школа следует практике инклюзии, система в целом может оказаться не инклюзивной. Помимо селективной политики зачисления и распределения на отдельные потоки, следует принимать во внимание, что бедные семьи или семьи национальных меньшинств часто компактно сосредоточены в определенной местности или школе. Поскольку такие школы не упоминаются в статистике, как школы для бедных или представителей национальных меньшинств, прямой эквивалент статистике зачисления в специальные школы здесь обнаружить трудно. Исследования результатов образования, такие как PISA, могут служить альтернативным источником информации о сегрегации,

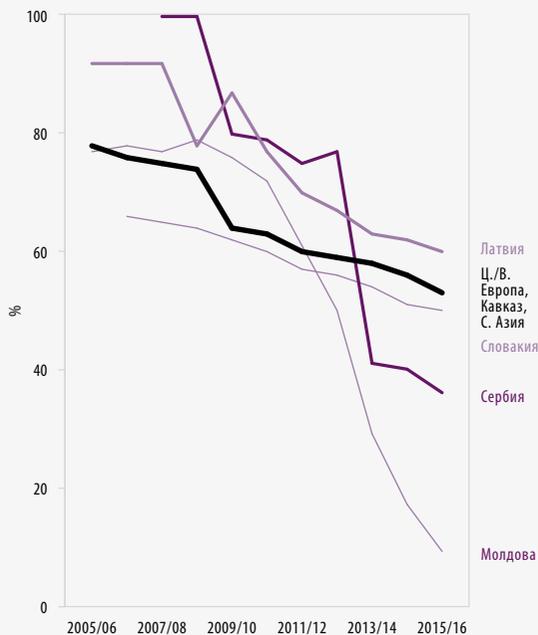
поскольку при их проведении собирается информация о социо-экономических характеристиках школ и учащихся. Три индикатора дают дополнительную картину.

Первый индикатор инклюзивности основывается на разнообразии состава учащихся по экономическому, социальному и культурному статусу, на измерении социокультурного положения учащихся, основанном на оценке их домашних ресурсов, образования родителей и их рода занятий. PISA в качестве индекса социальной инклюзии рассматривает процент вариаций статуса, исходя из различий внутри школы, а не между школами. Чем больше разнообразия внутри школы, тем инклюзивнее образовательная система.

РИСУНОК 3.11:

Республика Молдова и Сербия совершили самый быстрый прогресс в выводе детей-инвалидов из специальных школ

Процент детей инвалидов в образовании, которые посещают специальные школы, избранные страны, 2005/06–2015/16 учебные годы

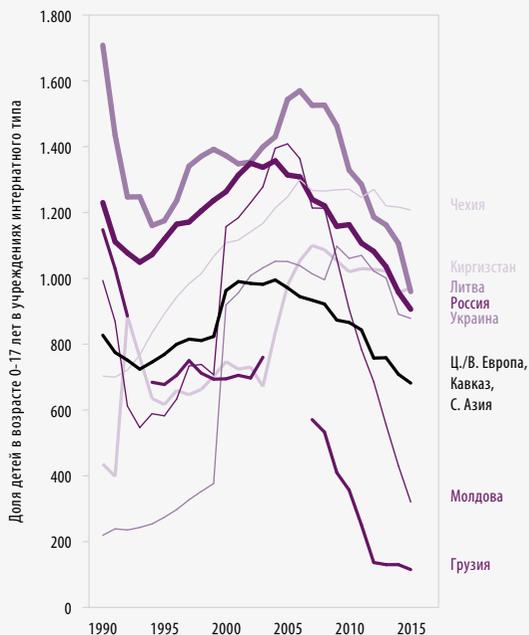


Примечание: Ц. и В. Европа/СНГ - Центральная и Восточная Европа/Содружество Независимых Государств.
 Источник: Основано на данных TransMONEE 2019 года.

РИСУНОК 3.12:

Движение в сторону деинституционализации началось в 2005, но темпы прогресса медленные

Доля учащихся на интернатном содержании в конце года на каждые 100,000 населения в возрасте 0–17 лет, 1990–2015 годы



Источник: Основано на данных TransMONEE 2019 года.

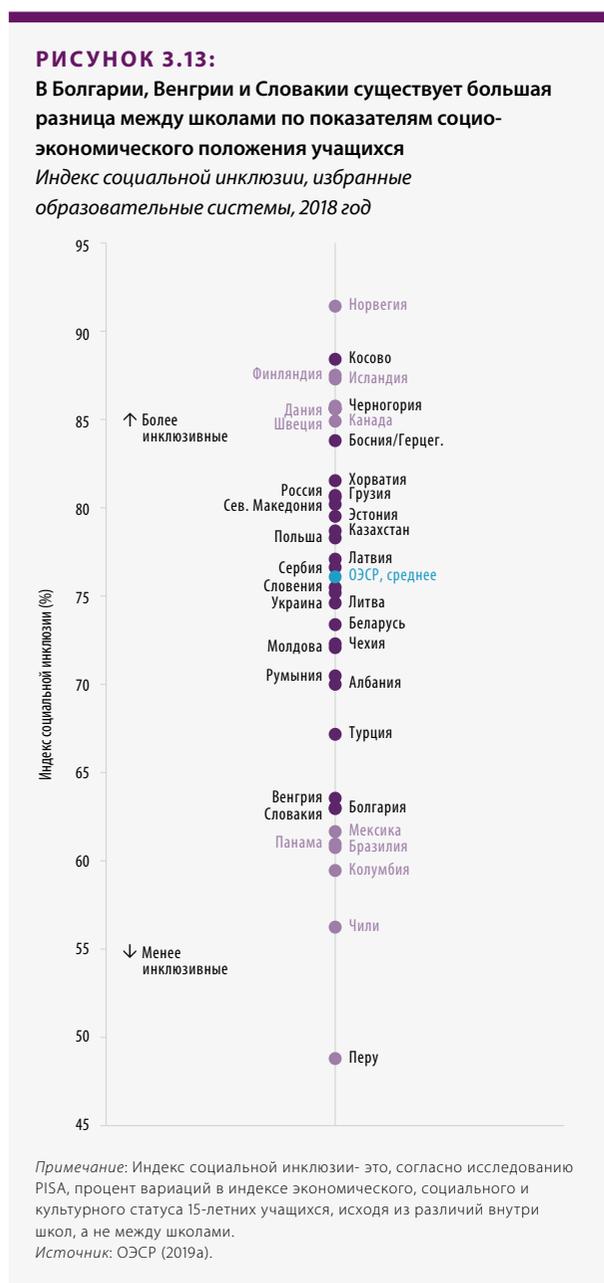
В 2018 году, в странах-членах Организации содействия экономическому развитию (ОЭСР) наблюдался 76% уровень вариативности среди 15 летних учащихся внутри школы и 24% между школами. То же медианное значение было обнаружено в странах и территориях исследуемого региона. Хотя они и не достигли показателей пяти стран Латинской Америки, у которых были наименьшие значения этого индекса, Болгария, Венгрия и Словакия оказались самыми не инклюзивными системами в регионе, их показатели были на уровне соответствующих показателей Индонезии и Таиланда. По контрасту три образовательных системы юго-восточной Европы, Боснии и Герцеговины, Косово⁴ и Черногории оказались самыми инклюзивными по этому показателю,

достигая уровня Скандинавских стран (Рис. 3.13). Однако здесь важно заметить, что, например, в Черногории в 2018 году процент не посещающих старшую среднюю школу беднейших подростков соответствующего возраста составлял 36%, что означает, что этот показатель был переоценен, поскольку не принимал во внимание маргинализированное население. Индекс также не учитывал сегрегацию по линии этнической принадлежности.

Следующий показатель инклюзивности, согласно PISA, пытается оценить влияние сверстников. Индекс изоляции измеряет вероятность того, что обычный учащийся из одной группы установит контакт с членами другой группы. Он может колебаться от нуля (сегрегация отсутствует) до единицы (полная сегрегация). Разновидность этого индекса измеряет возможность контактов для учащихся из неблагополучной среды (например, из нижних 25% по уровню экономического, социального и культурного статуса) с отлично успевающими учащимися. В 2018 году среднее значение индекса изоляции неблагополучных учащихся от сверстников, достигающих высоких показателей в чтении, составил в странах ОЭСР 0.67, что означает, что типичный учащийся с низким социально-экономическим статусом имеет только 16% вероятности оказаться в той же школе, что и отлично успевающий учащийся, в то время как если бы те и другие были перемешаны в школе случайным образом, эта вероятность составила бы 25% (ОЭСР, 2019б). То же медианное значение было обнаружено в странах и территориях региона. Однако, Болгария, Чешская республика, Венгрия и Словакия имели наивысшие в мире показатели по этому индексу, что означает, что учащиеся из неблагополучной среды были сконцентрированы в школах, где почти не было отлично успевающих сверстников. И по контрасту в Эстонии и Косово значения этого индекса были самыми низкими (Рисунок 3.14).

Одним из возможных объяснений такой значительной разницы в показателях по странам и территориям может быть тот факт, что в некоторых странах учащиеся скорее могут компенсировать недостаток статуса и достичь высоких показателей успеваемости. В среднем 11% учащихся стран ОЭСР из нижнего квартиля socio-экономического статуса добились показателей высшего квартиля по чтению. В Казахстане, Косово⁴, Хорватии и Эстонии, процент был выше 15%, в Болгарии он составил только 6.5% а в Венгрии 7.7% (ОЭСР, 2019б).

Третий показатель фиксирует то, насколько социальное разнообразие в школе соответствует наличествующему в социуме страны. Среди стран с самым низким уровнем социального разнообразия в школах, другими словами, демонстрирующих самый высокий уровень социальной сегрегации оказались Албания и Словакия; последняя показала второй по величине результат из всех стран, которые принимали участие в исследовании PISA 2018 года. Показатели Албании и Словакии оказались в два раза выше, чем аналогичные показатели Хорватии и Северной Македонии.



4 Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

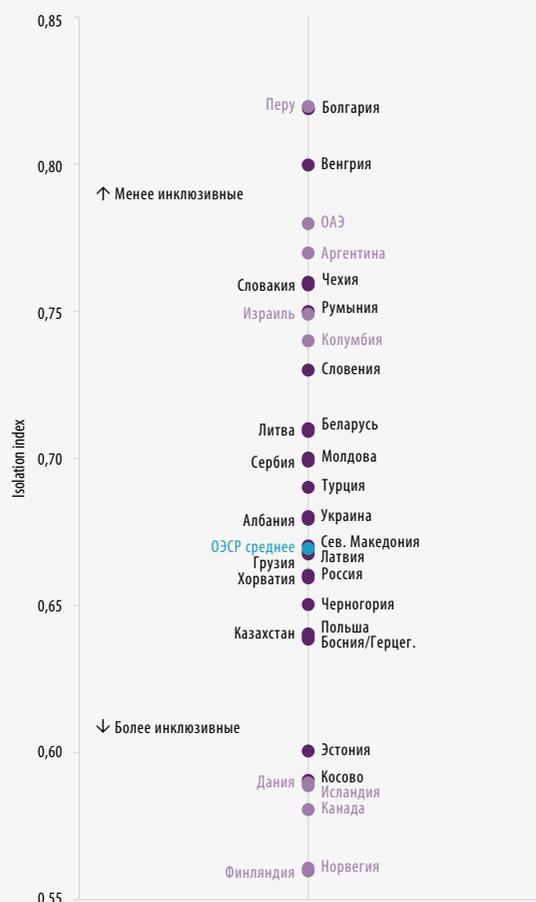
В то время как дети цыган рома вообще с меньшей вероятностью посещают школу, чем их сверстники не из числа рома, те кто ее все-таки посещает, часто обучаются отдельно. В Чешской Республике и Словакии большинство детей рома обучаются в школах, где большинство составляют дети рома. Выявление особых образовательных потребностей там подчинено цели сегрегации детей рома в специальных школах или сегрегированных классах внутри общеобразовательных школ, с отдельным входом и отдельной столовой. В одном из немногих компаративных исследований показано, что по меньшей мере 5% детей рома в Венгрии, Республике Молдова, Румынии и Хорватии, и почти 10% в Болгарии и Словакии

посещали сегрегированные классы в общеобразовательных школах (Brüggemann, 2012).

И такого рода практика, как показывают данные по странам, сохраняется. В Словакии в 2018 году дети рома составляли 63% всех детей, помещенных в специальные классы и 42% тех, кто учился в специальных школах. Классы поддержки для детей, которые оказались не готовыми к обучению в первом классе начальной школы почти исключительно состоят из детей рома. В 2018, Столичный суд Будапешта в Венгрии вынес постановление о том, что министерство образования должно прекратить принимать новых учащихся в 44 сегрегированные школы и штрафовать по результатам мониторинга десеграции (Европейская комиссия, 2019).

РИСУНОК 3.14:

Вероятность того, что учащийся из неблагополучной среды окажется в той же школе, что и очень успешные учащиеся сильно варьирует от страны к стране
Индекс изоляции учащихся из неблагополучной среды от сверстников, показывающих самые высокие результаты по чтению, избранные страны, 2018 год



Примечание: Индекс изоляции измеряет возможность учащемуся, принадлежащему к 25% учащихся с самым низким социо-экономическим статусом оказаться в той же школе, что и 25% учащихся, показавших самые высокие результаты по чтению. Он может варьировать от нуля (сегрегация отсутствует) до единицы (полная сегрегация).
 Источник: ОЭСР (2019б).

Мониторинг инклюзии в школах должен быть масштабным

Мониторинг инклюзивного образования означает мониторинг качества образования всех детей. В регионе 25 образовательных систем сообщили, что у них есть рамочные требования к оценке качества образования на всех уровнях системы, в то время как у 17ти были рамочные требования и к реализации политики инклюзии в образовании. В эстонской Информационной системе по образованию каждая школа может увидеть рекомендации внешней команды консультантов по осуществлению услуг поддержки и мер по управлению школой. Департамент внешней оценки министерства образования и исследований регулярно осуществляет мониторинг данных, которые вводит школа, сопоставляя их с рекомендациями консультативной команды. Если меры, предпринимаемые школой, не соответствуют рекомендациям, у школы требуют объяснений и дают ей советы. На этой стадии может быть начата административная супервизия.

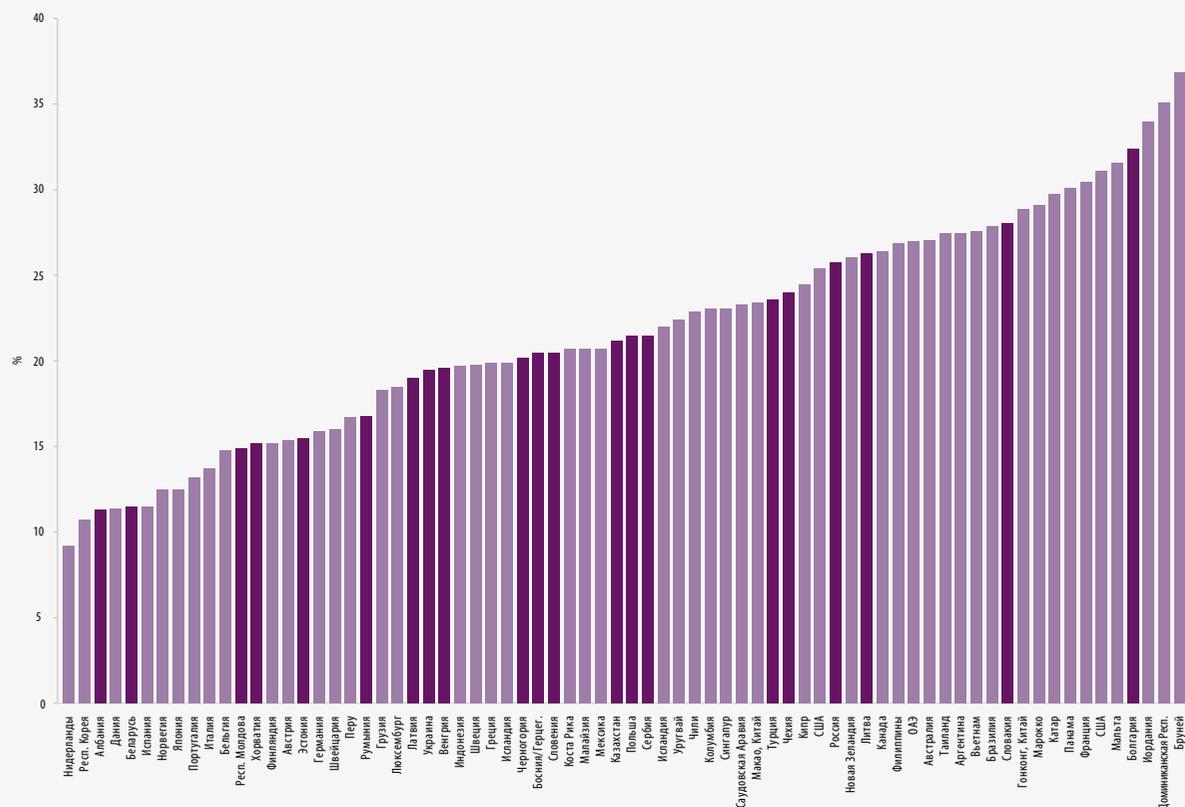
Часто у стран нет ответственных за сбор объединенных данных. В этом участвуют разные органы и используются разные процедуры, причем сотрудничества между ними нет. В Беларуси данные о детях с инвалидностью и особыми образовательными потребностями собирают министерства образования, здравоохранения, труда и социальной защиты, причем каждое для своих собственных целей, но данные часто не совпадают. В Болгарии базы данных государственных и муниципальных структур не синхронизированы. В районах Молдовы нет общей системы сбора и обработки данных по составу учащихся. В Украине секторы образования, здравоохранения и социальной защиты не имеют общей базы данных о детях с момента их рождения. Некоторые страны, такие как Сербия, работают над тем, чтобы привязать данные об образовательных достижениях детей к их личному идентификационному номеру, чтобы отслеживать их

“ В Словакии в 2018 году дети рома составляли 63% всех детей, помещенных в специальные классы и 42% тех, кто учился в специальных школах. ”

РИСУНОК 3.15:

Около 2 из 10 учащихся чувствуют себя в школе чужими

Процент учащихся, которые согласны или вполне согласны с тем, что чувствуют себя в школе чужими или не участвующими в жизни школы, избранные страны, 2018 год



Источник: ОЭСР (2019б).

перемещение в образовательной системе и координировать действия в образовании с мерами здравоохранения и социальной поддержки.

Правительства имеют обыкновение собирать данные главным образом для того, чтобы помочь им в распределении ресурсов. В частности, данные об особых группах учащихся, которые, как полагают, нуждаются в дополнительных ресурсах, используются для составления бюджета. В Республике Молдова в базу данных заносятся сведения об учащихся с особыми образовательными потребностями для того, чтобы определить объем необходимых им услуг. В Словакии такие данные входят в формулу, определяющую объем финансирования школы, где таким учащимся присваивается дополнительный весовой коэффициент. В Украине данные используются для расчета трансфертов с государственного бюджета на местный для обеспечения поддержки детям или учащимся с особыми образовательными потребностями.

Внимание к сбору данных об учащихся с особыми образовательными потребностями – это историческое наследие. Сбор данных в целях инклюзии должен касаться всей когорты детей школьного возраста. Страны должны расширять цели и способы использования данных и добиваться того,

чтобы данные покрывали всю инклюзивную образовательную практику, а не только область перераспределения ресурсов.

Комплексные обзоры показывают, что о специальных методах обучения детей с особыми потребностями недостаточно данных (Davis et al., 2004; Nind and Wearmouth, 2004; Rix and Sheehy, 2014). Учителя, которые могут эффективно обучать детей с особыми потребностями должны и во всем остальном быть более эффективными (Jordan and McGhie-Richmond, 2014).

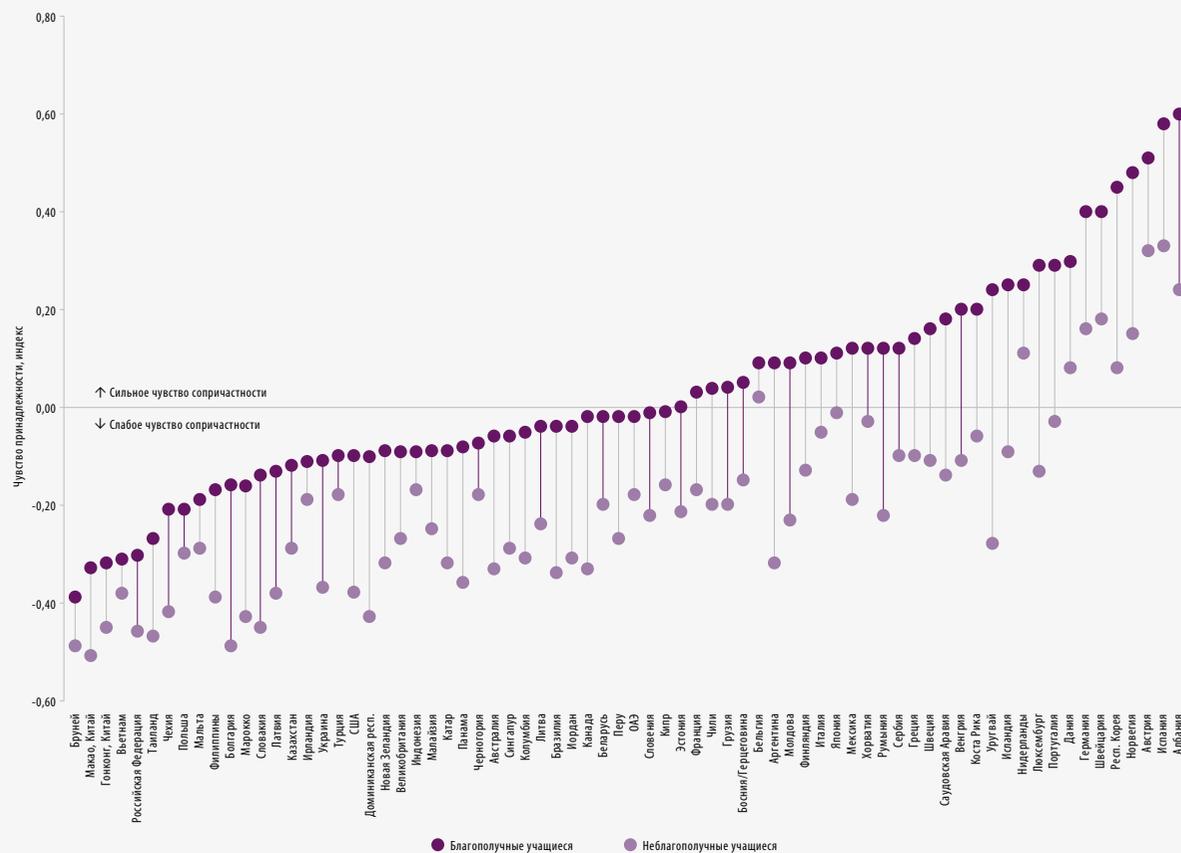
Информация о результатах образования детей, принадлежащих к разным группам, дает, в лучшем случае, неполную картину их опыта исключения и инклюзии. Учащиеся могут физически находиться в классе, но не принадлежать к нему социально (Ferguson, 2008). Учащиеся могут подвергаться унижительному обращению независимо от того, принадлежат ли они к специальной группе или нет.

Об учащихся очень мало сведений и посторонним редко и нерегулярно предоставляется возможность наблюдать работу класса (Kuper et al., 2018; Price, 2018). Чувство наличия связи и принадлежности к сообществу влияет на процесс обучения

РИСУНОК 3.16:

Учащиеся из неблагополучной среды чувствуют себя в школе лишними

Индекс чувства принадлежности, по социо-экономическому статусу, избранные страны, 2018 год



Примечание: Индекс чувства принадлежности построен на ответах на следующие вопросы: «я чувствую себя посторонним (или не участвующим ни в чем) в школе», «Я легко нахожу друзей в школе», «Я чувствую себя своим в этой школе», «Я чувствую себя неуклюжим и неуместным в моей школе», «Похоже, другим учащимся я нравлюсь» и «Я чувствую себя одиноко в школе». Нулевая отметка соответствует среднему по странам ОЭСР.
Источник: ОЭСР (20196).

(Alton-Lee, 2003; Porter et al., 2013). Среда, в которой допускаются постоянные насмешки над учащимися, не может считаться инклюзивной, неважно при этом, касаются ли насмешки инвалидности, принадлежности к группе, внешности, моторики, непривычного имени или статуса новичка в классе (Dare et al., 2017; Oravec, 2012).

Межстрановые исследования образовательных достижений позволяют задать испытуемым вопросы о чувстве принадлежности. В исследовании PISA 2018 года было показано, что учащиеся региона, в среднем, на три процентных пункта менее склонны чувствовать себя в школе чужими, чем их сверстники в других регионах. Только 1 из 10 учащихся в Албании и Беларуси чувствуют себя в школе посторонними. В Болгарии и Словакии так себя чувствуют 3 из 10 учащихся, и эти данные совпадают с измерениями инклюзии, о которых говорилось ранее (Рисунок 3.15). Из этого и из других вопросов, например, о том, чувствуют ли они себя в школе одинокими, выводится индекс чувства принадлежности. Школам в каждой стране-участнице плохо

удается дать каждому ребенку, независимо от его социо-экономического статуса, чувство, что им в школе рады. По этому индексу самые низкие результаты показали учащиеся из Чешской Республики, Польши и Российской Федерации (Рисунок 3.16).

Даже если эта информация доступна на уровне всей страны, более детальные данные должны быть получены на уровне школы с помощью информационной системы управления образованием (ИСУО), и тогда эти данные можно будет учесть при выработке политики и в ходе мониторинга реализации и отслеживания результатов. Однако, на глобальном уровне это делается редко. Страна, которая с пользой употребляет свою ИСУО для инклюзии - это Новая Зеландия, которая систематически отслеживает мягкие индикаторы, например, насколько учащиеся ощущают заботу о себе, чувствуют себя в безопасности, спрашивает об их способности устанавливать и поддерживать позитивные взаимоотношения, уважать потребности других и демонстрировать эмпатию (New Zealand Education Review Office, 2016).



Рамка мониторинга инклюзивного образования, инициированная ЮНИСЕФ и Отделом по социальной инклюзии и сокращению бедности при правительстве Сербии, интегрирована в школьную систему оценки качества образования.



Сбор данных должен поддерживать инклюзию

Мониторинг, оценка, отчетность и обучение должны не только служить сбору данных по инклюзии, но и сами быть инклюзивными по методологии и активно пропагандировать инклюзию (Save the Children, 2016). Сбор данных по инклюзии сам по себе может содействовать тому, чтобы и школы, и системы стали инклюзивными. Выбор индикаторов привлекает внимание к проблемам, которые раньше могли игнорироваться. Самооценка школ тоже один из способов поиска путей преодоления барьеров на пути к инклюзии.

Индекс инклюзии – самая главная целостная рамка для индикаторов школьного уровня в области инклюзивной культуры, политики и практик. (Booth and Ainscow, 2002). Этот индекс можно адаптировать к местным условиям с помощью данных самооценки школ и ценностных установок (Carrington and Duke, 2014). Его перевели на 40 языков, адаптировали и используют во многих странах. (Index for Inclusion Network, 2019).

Рамка мониторинга инклюзивного образования, инициированная ЮНИСЕФ и Отделом по социальной инклюзии и сокращению бедности при правительстве Сербии интегрирована в школьную систему оценки качества образования и позволяет обнаружить расхождения между школьным руководством, муниципалитетами и школами по поводу оценки успешности инклюзии. В ней обозначены четкие отчетные периоды и определены роли в сборе информации. Она также предполагает консолидацию информации, полученной из школьных и муниципальных отчетов, национального офиса статистики, национальной ИСУО, исследований других организаций и специальных обзоров (Группа по социальной интеграции и сокращению бедности Сербии и ЮНИСЕФ, 2014). Рамка стала неотъемлемой частью общей политики в области оценки и стандартов качества для школ (Nedeljkovic, 2019).

Сбор данных по инклюзии ставит новые и новые вопросы перед всеми: от директоров школ и учителей до членов правительства, местных партнеров, родителей и учащихся. Обзоры, проводимые на уровне местных сообществ, могут ответить на эти вопросы. ИСУО при местных сообществах в Таджикистане, которые собирали информацию по детям, не посещающим школу и по посещаемости среди зачисленных в школу детей способствовали выработке местных решений и давали информацию для выработки политики на уровне района.

Чтобы оценить не академические результаты, важно консультироваться непосредственно с детьми и молодыми людьми и изучать их мнение, не только заниматься

мониторингом результатов, но и продвигать инклюзивные практики (Messiou, 2008). Статья 12 Конвенции о правах ребенка ООН содержит требования консультаций с учащимися. Это возможно, даже если ребенок испытывает трудности при общении или если он плохо говорит на официальном языке (Fayette and Bond, 2017). Крайне важно добиваться того, чтобы дети могли выразить несогласие, в том числе невербально, и чтобы голос всех детей был услышан (Porter, 2014).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данные об инклюзии говорят нам ясно: многие миллионы по-прежнему исключены из системы образования, лишены доступа в нее и пути к успеху. Среди них особенно много тех, кто живет в нищете, кто принадлежит к числу этнических и языковых меньшинств, инвалидов и особенно тех, кто испытывает нагромождающиеся друг на друга проблемы дискриминации и лишений. Чтобы помочь тем, кого исключили, надо понимать, кто они, и какие препятствия стоят на их пути.

Многие страны до сих пор пытаются справиться с проблемой сбора достоверных данных об испытывающих сложности с получением образования группах людей. И сбор комплексных сведений, которые помогут отследить равенство, справедливость и инклюзию без стигматизации – это выполнимая задача. Необходимо включать качественные данные о личном опыте обучения в школе в национальные ИСУО. Комплексные данные по инклюзии должны описывать вложения, процессы и результаты на всех уровнях системы и по отношению ко всем учащимся.

Мониторинг неравенства в системе образования требует идентификации уязвимых групп. Но будет ли она касаться этнической принадлежности или бедности, такая категоризация всегда будет несовершенной. Во всем, что касается инвалидности, набор вопросов для обзора, предложенный Вашингтонской группой, и Модуль функционирования ребенка, адаптирующий эти вопросы для детской аудитории, делают весомый вклад в выработку социальной модели инклюзии, и позволяет производить сравнения между странами.

И напротив, инклюзию на уровне отдельного учащегося лучше всего осуществлять без всякой категоризации и наклеивания ярлыков. Предположения о том, что учащийся может и чего не может делать, нужно заменить на изучение способностей каждого человека и его опыта исключения и инклюзии.



Мария, 17-ти летняя девушка с церебральным параличом стала в Болгарии защитницей прав молодых людей с инвалидностью. Мария прекрасно говорит по-английски, у нее отличные навыки общения и артистичная натура, но поскольку ее тело и руки двигаются гораздо медленнее, чем у ее сверстников, ей трудно было выполнить все задания школьных тестов в предписанный промежуток времени. Благодаря запросу Марии, Кембриджский университет изменил правила выдачи своих языковых сертификатов. Университет сохранил содержание теста, но изменил время, за которое молодые люди с инвалидностью должны этот тест выполнить.

Источник: UNICEF/UN0338737/Nabrdalik VII

ГЛАВА

4

Управление и финансы

ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

В регионе распространено горизонтальное сотрудничество между министерствами.

- В большинстве стран существуют межминистерские службы, которые интегрируют услуги, способствующие развитию инклюзивного образования. В Литве министерства образования, здравоохранения и социальной защиты договорились о совместной разработке мер по поддержке детей с аутизмом и другими отклонениями в развитии.
- Государственные структуры должны укреплять сотрудничество по производству и обмену данными о неблагополучных учащихся. Российская Федерация реформировала свою систему обнаружения потребностей, подключив к ней различные государственные службы.

Для осуществления инклюзии необходимо вертикальное сотрудничество между центральными и местными органами власти.

- Децентрализацию надо поддерживать средствами и человеческими ресурсами. В Эстонии, хотя роль округов заключается только в общем надзоре, некоторые округа заняли проактивную позицию и разработали планы развития и создания школьных сетей.
- Некоторые страны интегрируют свои службы как по горизонтали, так и по вертикали. В ходе процесса по перемещению и расселению искателей убежища и беженцев из третьих стран Хорватия включила в свой План интеграции действий на 2017–20 годы представителей министерств и ведомств, НКО и гуманитарных организаций, а также представителей местных и региональных органов управления.
- Координация действий по оценке качества играет ключевую роль. В Румынии министерство образования, окружные инспекции школ и агентство по оценке качества образования используют разные процедуры и не сотрудничают в оценке работы школ.

Правительства в разной степени привлекают к сотрудничеству негосударственные и международные организации.

- Сотрудничество между государственными и негосударственными структурами в поддержку программ инклюзивного образования по-разному реализуется странами. В Албании к разработке и внедрению Национального плана действий по интеграции Рома и балканских египтян подключили НКО.
- Международные партнеры могут оказывать влияние на инклюзию в образовании. В Боснии и Герцеговине Стратегия Организации безопасности и сотрудничества в Европе впервые предложила концепцию инклюзивного образования, которая впоследствии стала основой политики, законов и норм этой страны.

Обязанности местных органов управления должны быть четко определены для того, чтобы обеспечить эффективное расходование ресурсов.

- Децентрализация управления требует строгого делегирования полномочий. В Словакии высокий уровень финансовой автономии школ позволяет школам заниматься самоусовершенствованием. Советы школы в Словении автономны в принятии ежегодных планов своей работы, но при этом они принимают во внимание национальные предписания.

Инклюзивное образование для инвалидов должно быть устойчивым и способствовать эффективному и экономному использованию ресурсов.

- Финансирование специального, раздельного обучения, обусловленное формальными решениями социальных и медицинских служб, заставляет родителей, школы и местные органы управления вести себя стратегически, доказывая свою потребность в ресурсах. В Российской Федерации общеобразовательные и специальные школы функционируют параллельно, поскольку общеобразовательные школы не получают дополнительных средств на прием детей со специальными потребностями.
- Страны должны выделять средства на основе признанных потребностей в поддержке школ и местных органов управления. В Чешской Республике подушевое финансирование учащихся было заменено на выплаты в расчете на каждого члена штата, которые должны покрывать стоимость мер поддержки и уровень зарплат.

Инклюзивные реформы в образовании поддерживались средствами внешнего финансирования.

- Успешная программа Турции по переводу наличных средств была еще шире развернута в 2017 году, чтобы поддержать сирийских детей-беженцев и беженцев из других стран, и здесь ей оказала поддержку Европейская комиссия и ЮНИСЕФ.
- Европейский социальный фонд поддержал многие реформы, направленные на сплочение общества, включая систему образовательного консультирования в Эстонии и новую модель образования для цыган рома в Словакии.

| | |
|--|-----------|
| Взаимодействие - необходимое условие успешного осуществления инклюзивного образования | 73 |
| Горизонтальное сотрудничество между департаментами правительства имеет много форм..... | 74 |
| Политика социальной инклюзии иногда способствует реализации инклюзивного образования | 75 |
| Для обеспечения устойчивости инклюзивного образования необходимо вертикальное сотрудничество | 77 |
| Механизмы обеспечения качества появились сравнительно недавно..... | 7 |
| Правительства в разной степени привлекают к совместной работе негосударственные организации | 78 |
| Международные организации играют ключевую роль в обеспечении инклюзии в образовании | 79 |
| Страны пересматривают свои механизмы финансирования инклюзивного образования | 80 |
| То, каким способом переводят деньги школам и то, как школы могут их расходовать влияет на равноправие и инклюзию..... | 80 |
| Прямое финансирование неблагополучных учащихся и их семей может способствовать равноправию и инклюзии | 82 |
| Внешнее финансирование играло важнейшую роль в продвижении реформ по инклюзии в образовании | 83 |
| Заключение..... | 83 |

Эффективная реализация политики и законодательства может быть ускорена или заторможена при соответствующей организации управления и финансирования и в зависимости от того, как происходит взаимодействие между ними. Управление связано с взаимоотношениями между основными действующими лицами (ОЭСР, 2015), с ролями и уровнями ответственности на каждом уровне правительства, местных органов и сообществ (Европейское агентство, 2017). Оно подразумевает распространение политических установок сверху вниз, но также и сотрудничество между государством и не государственными стейкхолдерами. Эффективный баланс между стратегиями централизации и децентрализации (Caldwell, 2009; Европейское агентство, 2017) – ключевой предмет дебатов в системе управления. У каждого типа стратегии есть свои преимущества и недостатки для конкретных деятелей, отвечающих за инклюзивное образование и подотчетных за него. Это касается и системы финансирования, которая направлена на то, чтобы ресурсы были справедливо распределены и чтобы все учащиеся имели доступ к образовательным возможностям хорошего качества. (Европейское агентство, 2018).

Эта глава посвящена взаимодействию, сотрудничеству и координации управления и финансирования. Вначале в ней рассматривается потребность в сломе ведомственных перегородок при формулировке и реализации политики и то, каким образом министерства образования создают партнерские отношения между уровнями образования, между уровнями управления, с другими секторами и с негосударственными стейкхолдерами. Потом в ней анализируется финансирование служб поддержания равноправия и инклюзии, включая механизмы передачи образовательных ресурсов регионам, школам и учащимся. Кроме того, в ней обсуждаются программы социальной поддержки, которые предназначены для уязвимых групп и могут повлиять на образование в целом, а также рассматривается роль внешнего финансирования.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ - НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы обеспечить эффективность и устойчивость инклюзивного образования, нужно не допускать накладок и пробелов.

Взаимодействовать могут министерства (горизонтальное сотрудничество), уровни управления (вертикальное), а в некоторых случаях и те, и другие (**Вставка 4.1**).

Интегрированные службы, в которых участвуют представители образования, социального обеспечения и здравоохранения, ускоряют предоставление услуг инклюзивного образования, поскольку они удовлетворяют потребности учащихся сразу в нескольких областях и обеспечивают реализацию их прав. Интегрированные модели обеспечивают услуги лучшего качества и оказываются более рентабельными в том, что касается образования и ухода за уязвимыми группами детей и учащихся. В зависимости от уровня централизации в стране, важно обеспечить внятные процедуры распределения ответственности за образование неблагополучных учащихся среди центральных, региональных и местных органов управления для того, чтобы ни один учащийся не оказался вне поля зрения.

И горизонтальное и вертикальное сотрудничество может касаться нескольких областей. Анализ ответов, полученных из 30 образовательных систем региона, показал, что сотрудничество в области разработки политики, ее реализации и координации было наиболее распространенной формой взаимодействия между министерствами и между уровнями управления. Второй по распространенности формой было выявление потребностей детей и их направление в соответствующую службу. Сотрудничество в области сбора данных было более распространено между центральным и местным уровнем управления, в соответствии с направлением привычного потока информации, но было менее распространено между министерствами. Две трети участвовавших в данном обзоре образовательных систем отметили также такие области общей ответственности как мониторинг и экспертная оценка, механизмы оценки качества образования и подотчетность (**Рисунок 4.1**).

Горизонтальное сотрудничество между департаментами правительства имеет много форм

Сотрудничество между министерствами, чья работа может касаться неблагополучных учащихся – обычно это министерства образования, здравоохранения, труда и социальной защиты – крайне важно, особенно когда дело касается реализации национальной политики. В Киргизстане сотрудничество в области перевода детей, лишенных родительской опеки, из интернатов в семьи происходит в рамках бюджетной поддержки Министерства образования и науки и Министерства труда и социального развития Европейским Союзом (ЕС).

В Литве три министерства (Здравоохранения; Образования, науки и спорта; и Социальной защиты и труда) договорились о совместной разработке мер помощи детям, у которых обнаружен аутизм или другие проблемы развития, и их родителям. Стратегия инклюзивного образования Черногории посвящена налаживанию сотрудничества между секторами здравоохранения; социальной защиты и защиты ребенка и образования чтобы обеспечивать скоординированные услуги детям с особыми потребностями, а также психологическую и финансовую поддержку их семьям.



ADENE

Польша работает над новой моделью образования, в рамках которой все министерства, которых это касается, будут задействованы в консультациях по поводу инклюзивного образования (речь идет о министерствах Семьи, труда и социальной политики, Здравоохранения, Науки и высшего образования, Фондов развития и региональной политики и Юстиции). В Турции протокол о сотрудничестве Министерства семьи, труда и социальных услуг, Министерства внутренних дел и Министерства национального образования ставит целью создание безопасной среды в школах и их окружении.

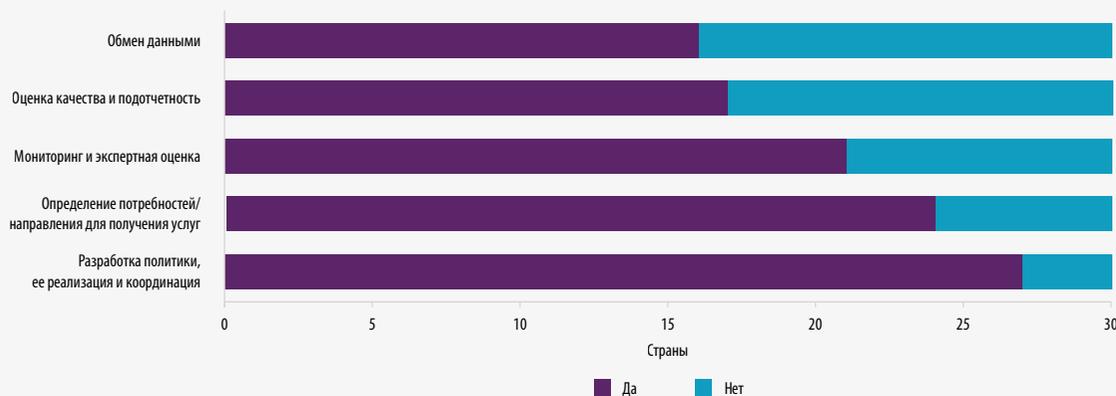
Правительственным структурам следует усилить взаимодействие по производству данных об уязвимых учащихся и обмену ими. Болгария подписала соглашение о сотрудничестве между Министерством образования и науки и Агентством по проблемам инвалидов для обмена статистикой о детях и учащихся с инвалидностью. В Грузии меморандум 2017 года между министерствами образования и здравоохранения призывает к обмену информацией об учащихся со специальными образовательными потребностями, но его еще необходимо формализовать, придав ему характер официального документа. Российская Федерация реформировала свою систему выявления потребностей, включив в нее целый ряд государственных служб (**Вставка 4.2**).

В некоторых странах министерства образования являются главными координаторами инклюзивного образования, в то время как другие министерства и департаменты задействованы в разной мере. В Азербайджане Министерство образования возглавляет разработку политики в области инклюзии, ее реализацию и координацию, но имеет в качестве партнеров Министерство труда и социальной защиты, Министерство здравоохранения и Программу Государственного экзаменационного центра по инклюзии. В Сербии Министерство образования, науки и технологического развития создало совместный координационный центр для надзора за работой межсекторальных комитетов. Он функционирует как совещательный орган и имеет в своем составе представителей всех заинтересованных министерств (здравоохранения, социальных проблем, общественных и местных проблем).

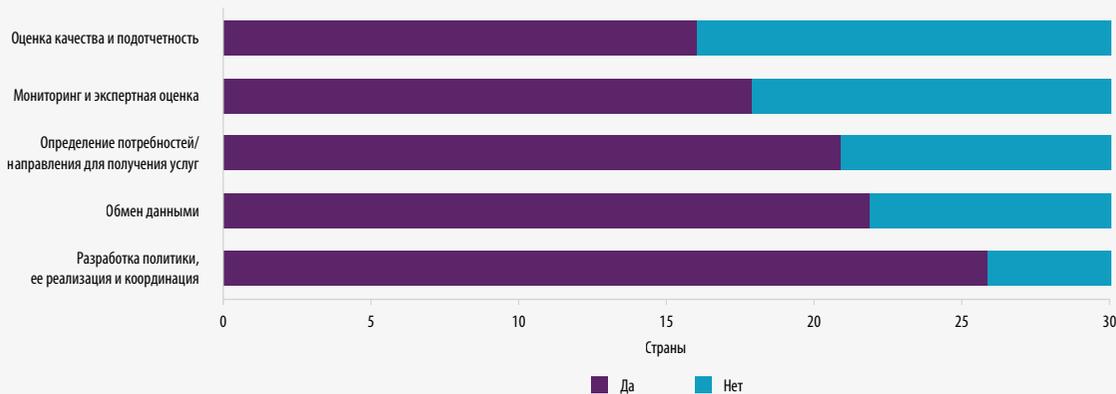
РИСУНОК 4.1:

Горизонтальное и вертикальное сотрудничество чаще всего касается выработки политики, ее реализации и координации
 Число образовательных систем, имеющих какие-либо формы взаимодействия в вопросах реализации инклюзивного образования

а. Между министерствами



б. Между центральным и местным уровнями



Источник: Данные, собранные для регионального доклада об инклюзии в образовании в странах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии.

В нескольких странах политика реализуется только министерством образования почти без какой-либо горизонтальной интеграции. В Плане реализации концепции инклюзивного образования Беларуси на 2016-20 годы сказано, что Министерство образования осуществляет его самостоятельно.

Политика социальной инклюзии иногда способствует реализации инклюзивного образования

Некоторые министерства социальной сферы, активно занимающиеся особыми группами уязвимых учащихся, координируют политику и инициативы, которые влияют на развитие инклюзивного образования в целом. В Албании мониторингом реализации Национального плана по интеграции детей рома и балканских египтян занимается межминистерский комитет, который возглавляет заместитель министра по социальному обеспечению и делам молодежи

и который состоит из заместителей министров других заинтересованных министерств. Ответственность за мониторинг реализации лежит на профильных министерствах, которые используют координационные центры сбора данных для того, чтобы обнаружить провалы в информационном обеспечении. Программа действий, связанных с возвращением в школы не посещающих школы детей, требует взаимодействия местных рабочих групп из представителей разных секторов муниципалитетов и направления семей детей, 'рискующих досрочно выбыть из системы обязательного образования в службы социальной защиты и другие органы поддержки' (стр. 55-56).

В Венгрии в 2015 году был создан межминистерский комитет по делам инвалидов, который под эгидой Государственного секретариата социальных вопросов и социальной инклюзии работает как консультативный орган. Каждое министерство и государственный секретариат (включая и образовательный)

направляет туда своего члена. В 2016 году правительство запустило межсекторальную программу, направленную на гармонизацию услуг в области раннего развития ребенка, в которой участвовали представители секторов образования, социальной защиты и здравоохранения.

Но в целом можно сказать, что в странах, где политику в области поддержки уязвимого населения возглавляют другие министерства, инклюзивное образование не привлекает к себе особого внимания. В Казахстане еще

только предстоит разработать модель инклюзивного образования, которая объединит усилия всех заинтересованных министерств и департаментов, особенно в части мониторинга. В Румынии есть много институций, которые осуществляют мониторинг и оценку образовательной системы, а также процессов, для этого разработанных, но стране все еще нужно разработать стратегию того, как использовать данные для разработки политики, обеспечивающей качество и равенство возможностей в образовании (Kitchen et al., 2017).

“

В целом, в странах, где политику в области поддержки уязвимого населения возглавляют другие министерства, инклюзивное образование не привлекает к себе особого внимания.

”

ВСТАВКА 4.1:

В Армении и Хорватии горизонтальное и вертикальное сотрудничество способствует улучшению управления инклюзивным образованием

Горизонтальное и вертикальное сотрудничество часто сопровождается распределением обязанностей в отношении неблагополучных учащихся. Армения в 2019 году создала неформальную межминистерскую группу для координации введения всеобщего инклюзивного образования. Министерство образования, науки, культуры и спорта координировало деятельность, а Министерство труда и социальных вопросов, как и представители региональных и муниципальных органов управления, участвовали в ней. К участию также были приглашены представители негосударственных организаций (НКО) и эксперты в данной области.

В Хорватии, согласно Плану интеграции на 2017–20 годы, в реализацию вовлечены представители заинтересованных министерств, центральных органов государственной администрации, Хорватской службы занятости, Государственной службы по сотрудничеству с НКО и организациями гражданского общества и национальных и международных гуманитарных организаций, работающих с беженцами. Представители местных и региональных органов самоуправления лишь недавно усилили свою вовлеченность и участие, это произошло с момента запуска процесса по переселению и устройству лиц из стран третьего мира, ищущих убежища, а также беженцев в Хорватию согласно квотам, которые страна приняла на себя как член Евросоюза. Их участие также возросло в результате потребности в составлении национального плана действий по созданию системной, равномерной и устойчивой модели распределения этого населения по местным сообществам всей страны.

ВСТАВКА 4.2:

Российская Федерация пересмотрела свою систему выявления особых потребностей, чтобы сделать ее более инклюзивной

Российская Федерация стремится избавиться от унаследованной медицинской модели выявления потребностей. После апробации в Москве, где решалась задача помощи детям с расстройством аутистического спектра и их семьям, психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), начиная с 2013 года, создавались по всей стране. Их роль существенно расширилась, и они стали использовать новые формы межведомственного сотрудничества. Они отвечают за психологическую, медицинскую и педагогическую оценку и выявление отклонений в физическом и интеллектуальном развитии ребенка (Министерство образования и науки Российской Федерации, 2013).

Работа комиссий основана на принципе социального партнерства. Педагогические психологи работают вместе с социальными педагогами, профессионалами в области социальной реабилитации и правоохранительными органами. Они дают совместные рекомендации по поводу медицинской и педагогической помощи и наиболее подходящего места обучения. Это междисциплинарное и межведомственное сотрудничество было важным шагом к созданию более инклюзивной образовательной системы (Alekhina and Falkovskaya, 2017). Такой мультисекторальный подход потребовал включения в программу университетов, готовящих педагогических психологов, разделов по обучению функциональным навыкам сотрудничества и медиации. Комиссии играют ключевую роль в вопросах комплексного раннего вмешательства и оказания услуг детям с отклонениями в развитии (Правительство Российской Федерации, 2016а). Чтобы закрепить их успех, модель планируется распространить на всю область психологических услуг в образовании (Правительство Российской Федерации, 2016б).

Для обеспечения устойчивости инклюзивного образования необходимо вертикальное сотрудничество

Как и для других частей света, для данного региона характерно движение в сторону децентрализации, а это основа более эффективного обеспечения таких услуг, как инклюзивное образование. В Литве за качество образования совокупно отвечают центральные институты, муниципалитеты и школы. Обнаружение потребностей учащегося происходит на трех уровнях. На школьном уровне комиссия по благополучию ребенка оценивает учащегося с помощью его родителей. На муниципальном уровне психолого-педагогическая служба выявляет особые потребности и определяет их причину, в то время как отдел образования муниципальной администрации обеспечивает помощь детям и их семьям, проживающим в данном муниципалитете. На центральном уровне Национальное агентство образования разрабатывает учебные пособия и реализует национальные проекты и программы.

В Республике Молдова недавно были созданы различные структуры по поддержке инклюзии, среди них психолого-педагогические службы поддержки детей и молодежи, ресурсные центры, центры дневного содержания для детей и молодых людей с тяжелой формой инвалидности и центры в местных сообществах. Эти новые службы поддержки основаны на социальной модели инвалидности, которая опирается на сильные стороны и фокусируется на потребностях детей, молодых людей и их семей.

Сложность заключается в том, как объединить все эти меры с обеспечением необходимого уровня финансирования и хорошего уровня развития человеческих ресурсов в муниципалитетах и других местных органах. В Эстонии департаменты образования в округах играют преимущественно надзорную роль. Однако некоторые округа в опережающем темпе создали планы развития и способствовали созданию сетей школ. В других округах не считали себя готовыми к выполнению подобной роли, поскольку диалог по проблемам школьных сетей часто возглавляется министерством.

В Словакии план действий по поддержке районов, испытывающих социо-экономические проблемы, включает и действия по поддержке образования, как одного из приоритетных направлений. План ставит целью создание условий доступа к высококачественному образованию для всех учащихся по месту их жительства для того, чтобы увеличить социальную инклюзию и улучшить результаты образования. В Словении правительство уделяет особое внимание

механизм управления и мониторинга для того, чтобы усилить сотрудничество и обеспечить большую подотчетность всех заинтересованных структур на местном и школьном уровне. Одно из предлагаемых усовершенствований связано с передачей права управлять своим бюджетом непосредственно школьной администрации.

Децентрализация может принести и проблемы. В Боснии и Герцеговине национальная законодательная рамка инклюзивного образования принимает разные формы на региональном и местном уровнях. Эта разница может привести к отсутствию ясного понимания процедур инклюзии учащихся с разнообразными потребностями в систему общего образования и к фрагментации образовательной системы. Кроме того, различия в употреблении терминологии ведут к непоследовательному использованию и пониманию термина «учащиеся с особыми потребностями», а это будет препятствием в осуществлении вертикального сотрудничества.

Отчасти поэтому многие страны не имеют децентрализованной системы образования. В Венгрии ответственность за управление школьной системой в 2013 году была перенесена с муниципального уровня в Центр Клебельсберга, орган центрального правительства. В 2016 году в попытке увеличить экономическую эффективность были созданы 60 региональных школьных районных центров, но центр Клебельсберга сохранил посредническую роль между министерством и районами. Можно сказать, что в этом случае централизация и сверхрегуляция не дали местным муниципалитетам возможности действовать, как ответственные поставщики услуг для своих сообществ.

Механизмы обеспечения качества появились сравнительно недавно

Координация действий между центральными и местными органами управления по отношению к обеспечению качества принципиально важна для успеха инклюзивной образовательной практики. Обеспечение совершенствования образования в долгосрочной перспективе требует интеграции и медиации на каждом уровне системы. Правительствам стран Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии приходилось преодолевать наследие медицинского подхода к образованию учащихся с инвалидностью и особыми образовательными потребностями, который был основан на обнаружении недостатков. Большинство из них лишь недавно приняли более инклюзивные подходы к обучению неблагополучных учащихся, основанные на правах человека.

“

Сложность заключается в том, как объединить все эти меры децентрализации с обеспечением необходимого уровня финансирования и хорошего уровня развития человеческих ресурсов в муниципалитетах и других местных органах.

”

“

В трех четвертях изученных образовательных систем национальные стратегии приоритизируют мониторинг и оценку образовательных результатов и практики инклюзивного образования.

”

В трех четвертях изученных образовательных систем национальные стратегии приоритизируют мониторинг и оценку образовательных результатов и практики инклюзивного образования. Монголия стремится добиться, чтобы образовательные стандарты, основанные на подходе, в центре которого ребенок, и адресованные потребностям индивидуального учащегося, могли гибко использоваться для адаптации образования к местным контекстам. В Черногории обнаружилась потребность в обеспечении качества и его мониторинга при разработке стандартов. Северная Македония приоритизировала разработку национальных стандартов для каждого цикла начального образования, где особое внимание будет уделено инклюзивности и уважению к разнообразию. Республика Молдова планирует пересмотреть работу служб поддержки внутри образовательных учреждений и разработать для нее минимальные стандарты качества. Таджикистан видит отсутствие образовательных стандартов как препятствие для дальнейшего развития.

В Болгарии в 2018 году был издан декрет, который предлагает единый механизм скоординированной работы образовательных учреждений для отслеживания дальнейшей судьбы детей, рано бросающих школу. В этом процессе теперь принимают участие муниципальные и региональные органы управления. Муниципалитеты распределяют зоны охвата, координируют работу муниципальных выездных команд, назначают представителей штата муниципалитета для участия в этих командах и поддержки родителей в исполнении их обязательств перед законом по зачислению детей в школы.

В Сербии в каждом муниципалитете есть межсекторальный комитет, который оценивает потребность детей в поддержке для преодоления физических и социальных барьеров в их ежедневной деятельности, значимой для образования, жизни в обществе и развития. Каждый член комитета отслеживает эффекты предложенных мер поддержки ребенка с позиций своей области компетенций. Комитет в обязательном порядке представляет отчеты о своей работе по крайней мере два раза в год.

Украина разрабатывает механизмы обеспечения качества на центральном уровне. В 2017 году закон об образовании

ввел понятие институциональных аудитов для оценки работы школ и их внутренней системы обеспечения качества в соответствии со стандартами, относящимися к условиям обучения, системам оценивания, работе учителей, процессам управления и организации процессов обучения на принципах субъектности ребенка.

Согласованность механизмов обеспечения качества инклюзивного образования остается проблемой для некоторых стран. В Румынии Министерство национального образования, окружная школьная инспекция и Агентство по обеспечению качества школьного образования пользуются разными процедурами для внешней оценки работы школ. Эти органы иногда дублируют работу друг друга, а школам приходится иметь дело с разными ожиданиями разных структур (Всемирный банк, 2017).

Правительства в разной степени привлекают к совместной работе негосударственные организации

Сотрудничество между правительственными и неправительственными структурами может оказать большую поддержку инклюзивным программам в образовании. Однако уровень участия НКО в управлении ими различается от страны к стране.

Министерства образования стран оказывают разную степень поддержки работе НКО. В Албании НКО цыган рома и балканских египтян участвовали в разработке и реализации Национального плана действий по интеграции рома и балканских египтян, ассоциации, представляющие интересы детей-инвалидов вносили вклад в создание Плана действий по поддержке инвалидов. Коалиция НКО по защите детей Косово, созданная в июне 2011 года, состоит из 27 местных и международных НКО, работающих в области защиты прав детей. Образовательный центр Косова, еще одно НКО, играл ведущую роль в написании основных стратегических документов по образованию, которые были одобрены правительством.

В Российской Федерации некоммерческая социальная организация, Центр лечебной педагогики, была одной из первых, кто начал пропагандировать инклюзию в образовании. Группа учителей и родителей детей с особыми образовательными потребностями создала этот Центр в 1989 году, в то время, когда государство объявляло детей, которых они представляли, «необучаемыми». В Сербии НКО были задействованы в разработке политики привлечения и подготовки ассистентов учителя (**Вставка 4.3**). В Украине НКО инициируют и реализуют проекты на национальном уровне, для чего подают просьбу об административной поддержке в Министерство образования и науки.

ВСТАВКА 4.3:**В Сербии НКО принимали участие в выработке политики и предложений по подготовке ассистентов учителей**

Инклюзивное образование было введено и стало политическим приоритетом в Сербии еще в 2009 году, но только недавно политические установки коснулись вопроса об ассистентах учителя. Основываясь на опыте педагогических ассистентов, которые поддерживали семьи цыган рома, была сформирована рабочая межсекторальная группа, которая стала разрабатывать политику подготовки ассистентов для учащихся с особыми образовательными потребностями. Эта группа включала в себя представителей Министерства образования, науки и технологического развития, Отдела социальной инклюзии и сокращения уровня бедности при офисе премьер-министра, Факультета специального образования и реабилитации Университета Белграда, Образовательной программы ЮНИСЕФ Сербии, Ассоциации школ для детей с проблемами поведения и инвалидностью, Института образовательной экспертизы, Национального совета национального меньшинства рома и Ассоциации педагогической поддержки. В результате их работы был издан сборник правил, описывающий два вида ассистентов учителя.

Первый вид педагогических ассистентов предназначен для учащихся рома, которым нужна дополнительная поддержка в образовании. Эти ассистенты также должны поддерживать учителей, работников образования и других профессионалов в совершенствовании их работы по обучению и организации внеклассной деятельности для учащихся рома. Другим важным элементом их работы было активное и постоянное сотрудничество с семьями учащихся для того, чтобы улучшить здоровье, социальный и эмоциональный статус их детей.

Второй тип ассистентов, в соответствии с десятилетней практикой инклюзивного образования в Сербии, предназначается для удовлетворения потребности в педагогической поддержке учащихся-инвалидов. Поддержка, которую они должны оказывать, зависит от потребностей учащихся в развитии, обучении и социализации.

Но претворение в жизнь правил сборника сталкивается со многими препятствиями. Необходимо внести поправки в политику, прямо или косвенно связанную с наймом ассистентов на работу. Необходимо издать еще один сборник правил, посвященный финансированию образовательных учреждений и найти источники дополнений к бюджету. И все-таки, сама публикация сборника правил о работе ассистентов учителя делает другие изменения в политике осуществимыми.

В некоторых странах объем сотрудничества государства и НКО невелик. Например, в Болгарии НКО непосредственно не представлены в управляющих структурах, хотя они и вовлечены в разработку политики и апробацию моделей инклюзивного образования в образовательных учреждениях. В зависимости от результатов пилотирования моделей, вносятся изменения в законодательство и корректируются документы, дающие определение инклюзии. В Черногории сотрудничество с НКО в основном происходит на проектной основе, и не ведет за собой готовность в долгосрочной перспективе включать их представителей в органы управления и принятия решений.

“Международные организации могут влиять на повестку дня в инклюзивном образовании.”

А в других странах сотрудничество с НКО в области управления практически полностью отсутствует. В белорусском альтернативном докладе о реализации Конвенции о правах ребенка сообщается, что пересмотр политики чаще всего происходит за закрытыми дверями и не открыт для участия организаций гражданского общества. В Венгрии участие НКО в разработке стратегии ограничено. Представители НКО лишь иногда принимают участие в работе совещательных органов, созданных правительством, как приглашенные гости.

Международные организации играют ключевую роль в обеспечении инклюзии в образовании

Международные организации могут влиять на повестку дня в инклюзивном образовании в гораздо большей степени, чем местные ассоциации. В Боснии и Герцеговине понятие инклюзивного образования впервые появилось в Стратегии реформирования образования: пять обещаний образования, документе Организации безопасности и сотрудничества в Европе, который позднее стал основой для политики, законов и нормотворчества в образовании.

Литва, в соответствии с Программой поддержки структурных реформ ЕС, сформировала рабочую группу с представителями организаций людей с инвалидностью, ассоциаций специалистов в области поддержки образования, ассоциаций школ, муниципальных ассоциаций и омбудсмена по правам детей, а также привлекла представителей науки. Группа будет вносить предложения в план действий по включению детей в обучение и в полидисциплинарные образовательные программы.

В Северной Македонии представители ЮНИСЕФ, Агентства международного развития США (USAID) и Македонского центра гражданского образования принимали участие в разработке нового Закона о начальном образовании и Закона об учителях и их помощниках в начальном и среднем образовании, а также подзаконных актов, вытекающих из них. Законодательство предусматривает большие изменения в инклюзивном образовании.

В Турции участие международных организаций в финансировании образования беженцев привело к росту качества сбора данных. Такие примеры свидетельствуют о том, что эти стейкхолдеры оказывают все более сильное позитивное влияние на процесс принятия решений и прозрачность систем управления инклюзивным образованием.

СТРАНЫ ПЕРЕСМАТРИВАЮТ СВОИ МЕХАНИЗМЫ ФИНАНСИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы добиться равноправия и инклюзии необходимо финансирование, позволяющее реагировать на потребности школ и детей. Страны проводят политику разной формы и интенсивности для того, чтобы смягчить влияние на образование таких видов незащищенности как бедность, этническая принадлежность, инвалидность и удаленность. Можно, в целом выделить три финансовых рычага, которые важно учитывать при анализе финансирования в целях равноправия и инклюзии в образовании.

Во-первых, правительства могут финансировать местные органы управления или непосредственно школы. Политика может быть направлена на то, чтобы убедиться, что каждый руководитель школы получит одинаковый уровень подушевого финансирования на каждого учащегося (равенство), а может стремиться учесть характеристики мест проживания, школ и контингента учащихся (справедливость). Политика может исходить из типа школ или типа финансовых, человеческих и материальных вложений, использовать подходы, связанные с выделением грантов на обслуживание, например на набор преподавателей или на закупку оборудования. Реже выделение финансов бывает связано с достигнутыми результатами или другими показателями деятельности. Общая политика, направленная на обеспечение равенства может дополняться специальными программами, компенсирующими невыгодное положение кого-либо.

Во-вторых, политика и программы финансирования могут быть нацелены непосредственно на учащихся и их семьи, а не на властные структуры или школы. Такое финансирование может быть предоставлено в виде наличных (стипендии), освобождения от платы за обучение или предоставляться в натуральном выражении, (например, в виде бесплатного питания).

В третьих, социальные программы поддержки, направленные на учащихся и их семьи, могут влиять на равноправие и инклюзию в образовании. Среди примеров выделение денежных средств переводами или грантами на детей, в которых предусмотрен образовательный компонент, с целью снизить уровень бедности. Как правило, предназначение таких грантов бывает хорошо артикулировано и регулярно подвергается оценке.

Чтобы оценить потенциальное влияние на равноправие, для каждого уровня финансирования нужно выяснить, являются ли существующие программы или приоритеты политики способом перераспределения ресурсов в пользу неблагополучных районов или слоев населения (и если да, то каково их целевое предназначение); а также выяснить общий объем

или относительную глубину расходов (например, обычный размер трансфертов); и область покрытия, например, процент охваченных школ, учащихся или семей.

То, каким способом переводят деньги школам и то, как школы могут их расходовать влияет на равноправие и инклюзию

Правительства склонны финансировать школы пропорционально количеству учащихся. Общие принципы выделения средств часто дополняются критериями, которые до перевода денег в школы на центральном или региональном уровне устанавливают разные весовые коэффициенты. Критерии обычно учитывают разнообразные потребности в поддержке в обучении, разницу в языках и культурах, разное местоположение, например проживание в дальних сельских или гористых районах. Справедливость и равенство – не синонимы. Для эффективной поддержки может потребоваться как раз неравное обеспечение людей разного происхождения, дифференцированное финансирование разных групп учащихся в зависимости от их потребностей и потребностей школы.

Правительство Польши использует формулу, построенную на фактическом количестве учащихся и снабженную системой весовых коэффициентов, отражающих условия жизни в данной школе или местности (сельские районы, небольшие поселки, маленькие школы); набор и специфичность предназначений школы (например, специальное или интегрированное обучение, профессиональное образование для определенных отраслей экономики, спортивные школы, школы для национальных или этнических меньшинств, художественное образование); и набор и особенности задач, не связанных с обучением (например, школы-интернаты, специальные детские сады и др.).

Важно понимать, как центральные, региональные и местные органы управления участвуют в составлении бюджетов и их распределении до того, как деньги поступят в школы, чтобы оценить степень их влияния на перераспределение. Более того, на равноправие и инклюзию могут влиять не только уровень, критерии и механизмы выделения средств, но и уровень автономии местного правительства и школ в распределении фондов сообразно потребностям учащихся.

В Турции Министерство национального образования создает бюджет и направляет его непосредственно в школы на основании количества там учеников и расходов предыдущего года. Руководство школы имеет ограниченные полномочия в области определения бюджета. К 2023 году планируется дать школьной администрации больше полномочий в этой области и это стратегическая задача.

“

Чтобы добиться равноправия и инклюзии необходимо финансирование, позволяющее реагировать на потребности школ и детей.

”

“

Передача полномочий широкому кругу исполнителей может привести и к неэффективному или бесконтрольному расходованию ресурсов.

”

В теории, если местные органы управления могут принимать решения на базе информации, полученной от служб поддержки школ или консультативных центров и школы имеют некоторую свободу в принятии решений по расходам, бюджеты дают больше возможностей для достижения целей инклюзивного образования (Meijer and Watkins, 1999; Европейское агентство, 2016а, 2016б). В Литве обмен информацией между уровнями управления позволяет добиться того, чтобы бюджет лучше соответствовал потребностям школы. В начале учебного года каждая школа информирует тех, кто ее финансирует (муниципалитет или иные структуры), о числе учащихся с признанными особыми образовательными потребностями. Финансирующая организация информирует Центр информационных технологий в образовании Министерства образования, науки и спорта, который отвечает за составление базы данных учащихся. Правила требуют, чтобы норматив на каждого учащегося со специальными образовательными потребностями был вдвое больше, чем базовый норматив на учащегося, а норматив на представителя этнических меньшинств был на 5% больше. Оплата труда не преподавательской части штата, оперативных и капитальных расходов остается в ведении муниципальных образовательных бюджетов.

В Болгарии государственные и муниципальные детские сады и школы получают бюджетные средства для покрытия оплаты труда основных и дополнительных сотрудников, работающих с детьми и учащимися из уязвимых групп так же, как и для отпускных и иных выплат и льгот. В 2015 году Эстонское Министерство образования и науки приняло новую концепцию дошкольного образования и ухода за детьми, которая дает местным органам управления больше гибкости в организации обслуживания, основанного на потребностях семей и детей. В Словакии высокий уровень финансовой автономии школ дает им возможность для принятия решений о расходах, способствующих их самосовершенствованию.

Однако на практике передача полномочий широкому кругу исполнителей может привести и к неэффективному или бесконтрольному расходованию ресурсов, особенно если на местном или на школьном уровне не хватает умения составлять эффективные финансовые планы. Эти опасения могут усугубиться, если уровни, на которых принимаются решения, плохо их артикулируют, а участники этого процесса слабо взаимодействуют друг с другом. Слишком сложные структуры управления могут привести к неэффективным структурам финансирования школ (ОЭСР, 2017). Босния и Герцеговина состоит из трех составных частей: Федерации Боснии и Герцеговины (состоящей из 10 кантонов), Республики Сербской и района Брчко. Каждая из этих административных единиц имеет собственное министерство образования, законодательство и бюджет. В этом случае децентрализация не гарантирует равноправия. Механизмы финансовой поддержки детей из неблагополучных групп в

некоторых случаях различаются даже внутри муниципалитетов. Например, учащимся с особыми потребностями в одной части страны полагается бесплатный транспорт в школу и финансовая помощь, а в других частях страны - нет.

Для Словении, напротив, характерен централизованный способ принятия решений в управлении образованием, но и школам дается определенная степень автономии. Система финансирования полностью регламентируется на национальном уровне. Механизмы мониторинга расходов должны соответствовать критериям и стандартам, установленным Министерством образования, науки и спорта. Ассигнования на поддержку инклюзии учащихся из неблагополучных групп устанавливаются национальными законами и нормативными документами, но школьные советы автономны в составлении ежегодных планов работы, хотя и должны принимать во внимание предписания государства.

Другой подход заключается в стратегическом расходовании бюджета, который будет стимулировать школы к достижению конкретных результатов. Гранты, выделяемые на особых условиях, могут стимулировать школы переходить к долгосрочным задачам инклюзивной образовательной политики, но такие экспериментальные подходы неизбежно остаются небольшими по охвату. В 2017 году Министерство образования Азербайджана реализовало программу, целью которой было выделение небольших грантов на конкурсной основе тем заявителям, которые уже усовершенствовали образовательную среду школы, успеваемость учащихся и практику обучения и преподавания. С помощью грантов предполагается выявить лучшие практики, документировать их и поделиться ими, помочь их масштабному распространению, работая с целыми сообществами или группами школ. Целевой аудиторией являлись школы и учителя, сотрудничающие с окружающим сообществом или группами школ. В число приоритетов вошли рост осведомленности общества о преимуществах инклюзивного образования, совершенствование социальной педагогики и психологического консультирования и поддержка позитивной среды в школах. За три года 25 проектам были выделены деньги общим объемом в 75,000 американских долларов.

Румынский проект по среднему образованию, финансируемый Всемирным банком в 2015–22 гг., который поддерживает усилия по выявлению детей, рано оставивших школу, и мониторингу их судьбы, выделяет гранты старшим средним школам, находящимся в неблагоприятных условиях, чтобы уменьшить число досрочных отчислений из школы и улучшить показатели успеваемости. В зависимости от количества зачисленных учащихся и результатов, достигнутых на экзамене бакалавриата размер гранта может составлять от 70 до 153 тысяч евро. Проект поддерживает вмешательства в сообществах цыган рома, интерактивные занятия, менторство и консультирование, а также внеклассную деятельность.

Любая модель децентрализации должна соответствовать национальным условиям, поскольку «даже лучшие политические решения плохо переносят транспортировку» (Harris, 2012, стр. 395). Вместо попыток воспроизвести политику других стран, международный опыт должен содействовать обогащению



Расходы образовательной системы, которые могут способствовать интеграции детей из неблагополучной среды, могут не коснуться учащихся-инвалидов, поскольку их потребности в поддержке обходятся дороже.



собственного политического анализа, а не редуцированию его. (Raffe, 2011, стр. 3). В идеале децентрализация способов принятия политических решений в образовании должна стать частью более широких общественных реформ, поскольку увеличение автономии школ может быть навеяно заботами об управлении школами и успеваемостью (ОЭСР, 2013).

В случае финансирования инклюзивного образования инвалидов проблема для вырабатывающих политику заключается в том, что расходы образовательной системы, которые могут способствовать интеграции детей из неблагополучной среды, могут не коснуться учащихся-инвалидов, поскольку их потребности в поддержке обходятся дороже. Финансирование специального и интегрированного образования связано с результатами формального оценивания, включающего внешних экспертов, и требует диагноза, который заставит родителей, учителей и других вести себя стратегически. Такое стратегическое поведение может привести к меньшей инклюзии, большему маркированию и в целом увеличить затраты образовательной системы (Европейское агентство, 2016a).

Закон Российской Федерации поддерживает инклюзию всех учащихся. Однако на практике специальные и общеобразовательные школы продолжают функционировать параллельно, поскольку общеобразовательные школы, которые хотели бы принять учащихся со специальными потребностями, не получают дополнительного финансирования.

Страны могут использовать модели, построенные на привлекаемых ресурсах, в которых объем выделяемых финансов

зависит от использования услуг поддержки. Такие системы избавились от зависимости финансирования от официального диагноза и сопутствующего навешивания социальных ярлыков. Они финансируют ресурсы, которые школы используют для обучения своих учеников вне зависимости от того, каковы их специальные потребности. В Чешской Республике подушевое финансирование учащихся в январе 2020 года было заменено на подушевое выделение финансов на каждого педагога, работника или члена штата образовательного учреждения. Новая система стремится гарантировать оплату количества уроков, которые провел учитель. При выделении ресурсов там принимают во внимание размер и структуру образовательных областей в школе и в регионе, финансовую стоимость услуг поддержки и уровень зарплат учителей в отдельных школах.

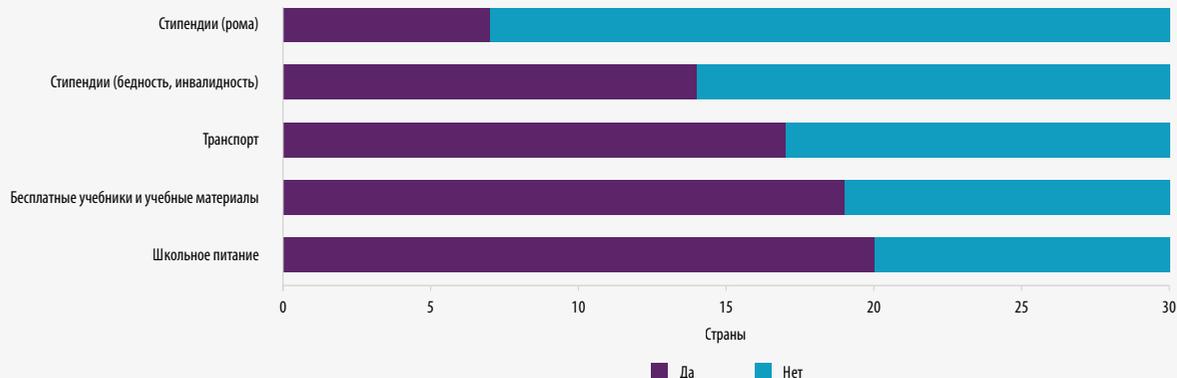
Прямое финансирование неблагополучных учащихся и их семей может способствовать равноправию и инклюзии

Финансирование может быть направлено в предпочтительном порядке не просто неблагополучным школам, а напрямую неблагополучным учащимся и их семьям. Такое дополнительное финансирование учащихся может принимать разные формы, например стипендиальные, или предоставляться в натуральном выражении. Такая модальность финансирования преследует цель покрытия расходов, которые связаны с устранением барьеров для неблагополучных учащихся, таких как плата за обучение, стоимость транспорта, учебников и питания. Например, в семи образовательных системах региона выделяются стипендии для учащихся из группы цыган рома (Рисунок 4.2).

РИСУНОК 4.2:

Относительно небольшое число образовательных систем сообщили о прямом финансировании образования неблагополучных учащихся

Число образовательных систем, которые предлагают в какой-либо форме выплаты наличными или поддержку образования в натуральном выражении



Источник: Данные, полученные из регионального доклада об инклюзии и образовании в странах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии.

В Северной Македонии Министерство образования и науки реализует проект Регулярность посещаемости в классах: действия по инклюзии рома в начальное образование. Проект финансируется Евросоюзом и осуществляется силами трех организаций: Институтом Открытое общество, центром поддержки образования Дендо Вас и Фондом образовательных и культурных инициатив «Шаг за шагом». Проект стремится повлиять на плохую посещаемость и низкие цифры перехода на старшую ступень начальной школы. Почти тремстам первоклассникам рома из семей, уже получающих социальную поддержку, дают стипендии по 400 евро в год при условии, что они будут регулярно посещать школу в течение трех лет.

Для того, чтобы компенсировать невыгодные социально-экономические условия, финансирование не обязательно должно быть связано с образованием. Страны сообщают, что они используют программы социальной поддержки несистематически, что означает, что министерства образования могут не полностью осознавать воздействие таких программ на реализацию задач образования. Выплаты семьям или детям – это общий способ действия, о котором сообщили 14 из 30 стран-участниц обзора. В Монголии каждый ребенок школьного возраста из этнической группы духанах должен получать ежемесячное пособие равное 50% минимального прожиточного минимума. В Словакии неблагополучные семьи получают пособие на ребенка в размере 25 евро в месяц при условии, что их ребенок будет посещать обязательную ступень образования (Совет Европы, 2019). Латвия, благодаря налаженному сотрудничеству между министерствами образования и здравоохранения, выдает пенсии по инвалидности и освобождает семьи от уплаты налогов. Румыния, Словения и Украина предлагают медико-техническую помощь, такую как поддержка психолога или логопеда.

Внешнее финансирование играло важнейшую роль в продвижении реформ по инклюзии в образовании

Доноры способствовали центральным и местным органам управления в реализации программ инклюзивного образования. Азиатский банк развития, Европейская комиссия (в основном через свой Европейский инструмент добрососедства), Немецкая Корпорация международного сотрудничества (лучше известная как GIZ), ЮНИСЕФ, USAID и Всемирный банк - примеры такого содействия. Например, проект Мониторинга и оценивания инклюзивного образования в Сербии был разработан в рамках технической помощи Всемирного банка и профинансирован трастовым фондом Восточно-балканской рамки инвестиций (Friedman et al., 2015).

Турция ведет программу по выделению наличных средств на особых условиях, начиная с 2003 года. Начальная экспертиза обнаружила значительное позитивное влияние программы на поступление учащихся 14-17 летнего возраста в среднюю школу, особенно в сельских районах, где вероятность поступления выросла на 17%, а для мальчиков на целых 23% (Ahmed et al., 2007). Правительство расширило программу и продлило ее до мая 2017 года, чтобы дать в нее доступ сирийским и иным группам беженцев. Программа осуществляется в партнерстве с Министерством семьи, труда и социальных услуг, Министерством национального образования, Турецким Красным крестом, Европейской комиссией и ЮНИСЕФ. К июню

2019 года более 500,000 учащихся, регулярно посещавших школу, получали переводы от 6 до 10 долларов США в месяц; 83% их семей кроме того получали ежемесячный грант Чрезвычайной Сети социальной безопасности размером в 20 американских долларов на каждого члена семьи (Turkey Government and Европейская комиссия, 2019).

10 стран-членов ЕС из Центральной и Восточной Европы, участвовавшие в этом обзоре, получают поддержку Европейского социального фонда (ЕСФ), направленную на совершенствование инклюзивного образования. В Эстонии поддерживаемый ЕСФ проект «Развитие системы консультирования в образовании» стремится внедрить систему раннего вмешательства по всей стране, совершенствовать систему консультирования и обучать поставщиков этой услуги. Консультационные центры Rajaleidja (Первопроходец), созданные с помощью этого проекта будут стремиться углубить сотрудничество между секторами образования, социального обеспечения и здравоохранения для выявления особых потребностей детей и их семей и обеспечения их поддержкой.

В Словакии еще в одном поддерживаемом ЕСФ проекте «Школы, открытые всем» была разработана новая модель образования, которая способствует инклюзии детей из маргинализированных общин рома. Модель была апробирована в семи менее развитых регионах страны. Проект ставит целью обеспечить доступ к высококачественному обучению для всех с помощью подготовки учителей, ассистентов учителей и других профессионалов образования.

Хотя в краткосрочной перспективе результаты этих действий выглядят позитивно, возникают вопросы об их устойчивости в будущем и о том, насколько страны зависят от внешнего финансирования. Как национальные стейкхолдеры, так и международные организации должны стремиться к тому, чтобы местные заинтересованные лица полностью ощущали себя собственниками этих результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Управление и финансы в образовании взаимозависимы. В этой главе перечислены факторы, которые влияют на системы управления и финансирования и которые следует принимать во внимание, реализуя законодательство и политику в области инклюзивного образования. Эти факторы включают в себя сотрудничество между правительственными структурами и между государственными и негосударственными организациями, определенные виды горизонтального и вертикального сотрудничества и воздействие децентрализации на обеспечение инклюзивного образования. Механизмы обеспечения качества, согласованные на разных уровнях управления, также являются ключевыми элементами, поскольку они способствуют слаженности и непрерывности действий, связанных с инклюзивным образованием. И наконец, стоит задуматься над тем, как создать систему финансирования инклюзивного образования, которая не основывалась бы на навешивании ярлыков.



Рената, 14 лет, (слева) в школе города Вулкэнешть на уроке румынского языка. Она объясняет: «Я не очень хорошо говорю по-румынски, поэтому решила ходить на уроки, чтобы его выучить». Для детей, чей родной язык – рома, важно выучить официальный язык Молдовы – румынский. Это ключ к их дальнейшему успешному образованию. «Учителя и сотрудники управления образования посещали семьи, чтобы выявить детей школьного возраста и причины, почему они не посещают школу», говорит Людмила Лефтер, специалист по образованию ЮНИСЕФ в Молдове.

ФОТО: UNICEF/UN0248592/DICKINSON

ГЛАВА

5

Учебные программы, учебники и оценивание



ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

Учебные программы должны быть гибкими и учитывать возможности всех учащихся.

- По политическим и социальным причинам в учебных программах некоторые национальные или социальные группы либо мало представлены, либо не представлены вовсе. Совет Европы, изучив программы по истории, обществоведению и географии в 14 национальных образовательных системах, обнаружил, что, например:
 - В учебных программах Албании не встречается упоминаний ни об одном национальном меньшинстве, проживающем на территории страны, а в учебных программах Чешской Республики упоминается только одна группа национального меньшинства;
 - цыгане группы рома не упоминаются ни в одной из 9 стран, включая Болгарию, Сербию и Словакию, где они представляют наиболее распространенную группу национального меньшинства; но, тем не менее, с 2017 года в Румынии подробная история цыганского народа включена в учебные программы по истории.
- В учебных программах не должны воспроизводиться стереотипы. В Боснии и Герцеговине разработано три учебных программы для трех различных групп меньшинств; в каждой из этих программ уделяется внимание соответствующей группе, а остальные только упоминаются.
- Гендерному аспекту часто не уделяется достаточного внимания. Учебные программы Турции 2016 года только упоминают права женщин, а в программе 9 класса убран материал о гендерном равенстве.
- Сексуальная ориентация, гендерная идентичность и гендерное самовыражение практически игнорируются. В Российской Федерации законом запрещено рассказывать в школах о существовании ЛГБТИ сообщества.
- Некоторые министерства издают руководства по инклюзии. Учебное пособие по гражданскому образованию, ежегодно издаваемое Национальным институтом образования Словакии, содержит подробные рекомендации по предотвращению распространения в обществе расизма, ксенофобии, антисемитизма и нетерпимости.
- Необходимо осмысленное и конструктивное участие всех заинтересованных лиц. Среди немногочисленных примеров такого участия в разработке учебных программ можно отметить участие эстонских родителей и молдавских учащихся.
- Гибкость учебных программ может выражаться в том, как, где и когда изучается учащимся. Обучение, ориентированное на ученика, подразумевает и поддерживает эту гибкость.
- В 70% стран региона в школах или отдельных классах проводится обучение на языках наиболее широко представленных групп этнических меньшинств. Часто оно проходит параллельно обучению на основном языке страны, что затрудняет инклюзию. В качестве обратного примера может служить Словения, где в словенско-венгерских билингвальных школах этническое большинство и меньшинство учатся вместе по совместным, межкультурным учебным программам.
- Сложно организовать обучение кочевых народов. В автономной Республике Каракалпакстан в составе Узбекистана реализуется проект по дошкольному образованию в отдаленных сельских районах. Обучение проводится как мобильными группами преподавателей, так и с помощью цикла телевизионных программ.

Учебные материалы и пособия могут способствовать инклюзии, но они также могут насаждать стереотипы.

- В инклюзивных учебных пособиях используется язык инклюзии, в них представлены разнообразные идентичности и раскрываются права человека. Так, благодаря трилингвальной образовательной политике, в начальных школах Казахстана используются учебники на таджикском, уйгурском и узбекском языках. В Болгарии разработаны специальные учебные пособия курса по выбору по истории и традициям цыган группы рома.
- Пересмотр традиционных гендерных ролей в учебниках требует твердой позиции правительства по этому вопросу. Азербайджан ввел критерий гендерного равенства при оценивании учебников и пособий, но у него низкий вес.
- Использование современных информационных технологий может помочь детям с ограниченными возможностями здоровья. В Черногории используются учебники формата Цифровой доступной информационной системы, в которые легко можно включать дополнительные аудио и видео материалы.

Оценивание, не учитывающее разнообразие учащихся, мешает внедрению инклюзивного образования.

- Развиваются всевозможные модели адаптивного оценивания: они расширяют возможности для учащихся с особыми потребностями. В Литве поощряется формирующее оценивание, позволяющее оценить прогресс каждого ученика. В Грузии доработаны стандарты языка жестов для того, чтобы обучать в школах учащихся с нарушениями слуха, а стандарты для учащихся с нарушениями зрения находятся в разработке.
- Тем не менее, национальным системам оценивания предстоит пройти долгий путь для достижения инклюзии, отказа от сегрегации и для учета индивидуальных особенностей учащихся.

| | |
|---|-----------|
| Инклюзивные учебные программы должны учитывать потребности всех учащихся..... | 87 |
| Часто возникают разногласия относительно того, что такое действительно инклюзивная учебная программа..... | 88 |
| Инклюзивное образование на всех уровнях реализации требует вовлеченности всех заинтересованных сторон..... | 90 |
| Инклюзивная учебная программа должна быть гибкой | 91 |
| Содержание и доступность учебников содействуют инклюзии | 94 |
| Учебники могут исключать из учебного процесса учащихся определенных социальных групп, либо не упоминая о них, либо неверно их представляя..... | 94 |
| Учебники должны быть доступны для всех учащихся | 96 |
| Система инклюзивного оценивания должна включать всех учеников..... | 97 |
| При проведении экзаменов страны предлагают различные меры поддержки учащихся-инвалидов..... | 98 |
| Закключение..... | 99 |

Инклюзия – это не только искоренение сегрегации и гарантия того, что никто не будет исключен из процесса обучения. Организация инклюзивного образования требует инклюзивных учебных программ, учебников и процедур оценивания. Учебные программы определены как «ключевой инструмент, с помощью которого принцип инклюзии реализуется в образовательной системе» (IBE, 2008, стр. 22). В них отражено то, чему обучают (содержание) и чему дети должны научиться в результате (цели). В учебных программах должны последовательно использоваться методы преподавания, задания для учащихся, средства обучения (например, учебники, компьютеры и т. д.) и методы оценивания (например, экзамены, проекты).

Учебные программы могут стать средством исключения из учебного процесса, если они не учитывают различные потребности разных групп учащихся и не уважают права человека и гражданина; учебные программы должны учитывать идентичность, происхождение, способности каждого ученика и удовлетворять его потребности. Учебники могут закреплять стереотипы, приписывая определенные характеристики некоторым группам населения. Неподобающие изображения и описания могут привести к тому, что учащиеся из групп различных меньшинств будут чувствовать себя уязвленными, непонятыми, растерянными и отвергнутыми. Качественное оценивание – важная часть инклюзивной образовательной системы, но процедуры тестирования, не отвечающие разнообразным потребностям учащихся, могут исключать их из обучения. Наконец, взаимосвязь между учебными программами, учебниками и процедурами оценивания часто не принимается во внимание. При изменении одного из этих компонентов, другие могут упускаться из виду.

“
 Учебные программы определены как «ключевой инструмент, с помощью которого принцип инклюзии реализуется в образовательной системе.
 ”

Эта глава посвящена взаимосвязи между обозначенными тремя аспектами процесса обучения; в ней показано, какие элементы учебных программ, учебных материалов и пособий, а также оценивания нужно учитывать и согласовывать, для того чтобы реформы были успешными. Необходимо развивать возможности для того, чтобы все заинтересованные стороны работали сообща и мыслили стратегически. Партнерства необходимы для того, чтобы все стороны, участвующие в процессе, работали на достижение единой цели. В главе также отражен успешный опыт разработки учебных программ, учебников и процедур оценивания, учитывающих потребности всех учащихся и разработанных при сотрудничестве всех заинтересованных сторон.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ДОЛЖНЫ УЧИТЫВАТЬ ПОТРЕБНОСТИ ВСЕХ УЧАЩИХСЯ

Инклюзивная учебная программа «учитывает разнообразные потребности, предыдущий опыт, интересы и личные качества всех учеников. Она гарантирует участие всех учащихся в образовательном процессе и наделяет их равными возможностями вне зависимости от их различий» (МБП, 2020)

Это определение обращает внимание на три проблемы, рассматриваемые в этой главе. Во-первых, существуют политические разногласия относительно того, какое общество хотят создать люди с помощью образования, ведь инклюзия – это практика демократии. Во-вторых, есть и практические трудности, связанные с построением гибкого учебного процесса, учитывающего разнообразные контексты и потребности учащихся без их сегрегации. В-третьих, есть технические сложности, связанные с обеспечением равенства и справедливости с помощью действующих учебных программ, которые должны быть актуальны и способны наводить мосты между разными группами учащихся, чтобы никто не чувствовал себя отрезанным от остальных одноклассников.

Учебная программа – это не просто «набор учебных планов», это также «актуализация этих планов» (Glatthorn et al., 2018, стр. 3). Она включает в себя несколько стадий: планирование, разработку, реализацию и оценивание. Каждая из этих стадий влияет на то, насколько инклюзивной будет программа. Планируемая учебная программа – это тот материал, который, по мнению составителей, учащиеся должны усвоить. Но на практике все, что учащиеся получают и усваивают, зависит от действующих социальных и культурных норм, в результате чего возникает то, что иногда называют скрытой учебной программой.

На стадии планирования учебной программы образовательные системы должны решить какой глубины и широты будет та парадигма инклюзивного образования, которой они будут следовать. На стадии разработки происходит проверка того, насколько страна привержена политике инклюзии, и это можно проверить с помощью оценки, насколько учитывается разнообразие и различные взгляды, способствующие расширению кругозора школьников. При этом часть старого содержания может замещаться новым. Первоначальные идеи могут встречать сопротивление, если будет уделяться слишком много или слишком мало внимания определенным группам меньшинств. Родителям может быть трудно смириться с определенными темами, особенно если они затрагивают их личные, культурные или религиозные убеждения. Учителя могут осознать, что новая программа требует от них умения обучать новым навыкам или использовать более инклюзивные педагогические подходы. Даже если эти сложности преодолеваются, эффективность инклюзивной учебной программы тестируется на стадии реализации, когда планируемая учебная программа запускается для работы в школах. Без понимания ее сути и освоения требующегося педагогического мастерства, реформа может забуксовать. (Berkvens, 2020).

“ Анализ образовательных программ по истории, граждановедению и географии, проведенный Советом Европы в 14 странах показал, что в 9 странах цыгане рома не упоминаются в учебных программах по истории, граждановедению и географии.

”

В Центральной и Восточной Европе, Кавказе и Средней Азии учебные программы удалось успешно разработать, сделать представительными и адаптировать для дальнейшей интеграции ценностей инклюзивного образования. В 2019 году Казахский национальный научно-практический центр коррекционной педагогики разработал руководство с рекомендациями по поддержке школьников с особыми потребностями в общеобразовательных школах посредством разработки индивидуальных учебных программ. В Польше Европейское агентство специальных потребностей и инклюзивного образования поддерживает изменения в учебных программах с помощью программы Европейской комиссии. Совершенствование учебных программ является частью национальных стратегий развития образования как, например, в Сербии, или происходит путем введения законодательных поправок, как, например, в Словакии.

Часто возникают разногласия относительно того, что такое действительно инклюзивная учебная программа

Во всех странах региона есть представление о равенстве в образовании и понимание того, что у всех учащихся есть право реализовать свой образовательный потенциал независимо от их идентичности, происхождения и способностей. Это право реализуется через учебные программы. Однако на практике интересы некоторых групп по социальным или политическим причинам могут слабо учитываться учебными программами или вовсе не признаваться. Во многих странах учебные программы не репрезентативны или содержат национальные, гендерные и религиозные стереотипы.

Если в содержание учебных программ включены культура, история и языки этнических меньшинств, то, как правило, этот учебный материал предназначен только для представителей этих меньшинств и преподается только в школах или классах, где их обучают. Вклад других этнических групп в национальное достояние страны обычно никак не отражен в общеобразовательных учебных программах. Так, в Латвии и Словакии больше половины учителей школ, где обучаются национальные меньшинства, считают представление этнических меньшинств в учебниках истории несправедливыми и несбалансированными. Политический дискурс в этих странах поддерживает идею о том, что в школах должна изучаться история национального большинства или государствообразующей нации. Это приводит к маргинализации истории этнического меньшинства, даже если эта история включена в учебную программу (Golubeva, 2009, 2014).

Анализ образовательных программ по истории, граждановедению и географии, проведенный Советом Европы в 14 странах показал, что национальные меньшинства совсем не упоминаются в учебных программах Албании, в Чешской Республике упоминается одна группа национального меньшинства и по две в Боснии и Герцеговине, Венгрии, Республике Молдова и Словакии. В 9 странах цыгане рома не упоминаются в учебных программах по истории, обществоведению и географии. Это особенно прискорбно для Болгарии, Сербии и Словакии, где цыгане рома представляют наиболее распространенное меньшинство. Даже там, где в

“

Сексуальная ориентация, гендерная идентичность и гендерное самовыражение в большинстве случаев игнорируются, а нетрадиционная ориентация представлена как ненормальность.

”

курсе изучения истории цыгане рома упоминаются один раз (Хорватия, Косово,¹ Венгрия) или дважды (Босния и Герцеговина), они упоминаются только как беззащитные жертвы в контексте Второй Мировой войны и Холокоста. (Совет Европы и др., 2020).

Румыния является исключением. Ее закон 2011 года требует включения элементов культурного разнообразия (этнической принадлежности, языка, религии) во все документы учебных программ, учебников и учебных материалов. История всех национальных меньшинств должна стать частью исторического образования в средней школе этой страны. В рамках реформы учебных программ 2017 года официальная учебная программа по истории предложила более системный взгляд на историю цыган рома («от рабства до освобождения») (Совет Европы и др., 2020). Международные организации и гражданское общество поддерживают инициативы по совершенствованию учебных программ в странах, где недостает систематического подхода к решению этой проблемы. Проект «Уроки для нынешнего поколения», реализуемый с 2015 года в Боснии и Герцеговине, Хорватии, Северной Македонии и Сербии, направлен на обсуждение проблем национализма, неравноправия, предрассудков и дискриминации; критического осмысления недавних исторических событий; и развитие междисциплинарного исторического образования. (Anne Frank House, 2020).

Недавние конфликты, политические разногласия и изменения в регионе актуализировали потребность в такой образовательной программе, которая не воспроизводила бы стереотипы о других национальностях, содействуя миру и межэтническому пониманию. Тем не менее, во многих странах учебные программы, особенно по истории, изобилуют политическими заявлениями и стереотипами об этнических группах. В Боснии и Герцеговине, например, есть отдельные программы для трех этнических групп (боснийцев, хорватов и сербов), и их контент-анализ показывает, что каждая из этих учебных программ сосредоточена на одной этнической группе, а другие группы либо не упоминаются совсем, либо упоминаются вскользь. (Open Society Fund BH and proMENTE Social Research, 2017).

Некоторые страны пропагандируют гендерное равенство в своих учебных программах путем предотвращения использования стереотипов в их содержании. Так, в Эстонии изменения, внесенные в учебные программы по социальным наукам, планированию карьеры, технологии и рукоделию в 2014 г., способствовали преодолению гендерного неравенства. (Совет по правам человека, 2015). В Румынии структура новой учебной программы направлена на предотвращение насилия на гендерной основе, а базовые и вариативные части учебных программ в стране также учитывают гендерную проблематику

(Eurydice, 2018). Если предыдущие версии касались этой темы лишь отчасти, то в новые учебные программы включены целые уроки, посвященные теме гендерного равенства (Barbu et al., 2020).

В других странах гендерный аспект по-прежнему игнорируется в учебных программах. Так, в Армении принципы гендерного равенства не были последовательно интегрированы в учебные программы, образовательные стандарты и учебники. Поэтому гендер и гендерные роли в учебниках представлены несбалансировано, традиционным и стереотипным путем. (Silova, 2016). В учебной программе Турции 2016 года права женщин лишь упоминаются, а в 9 классе материал по гендерному равенству вообще убран из программы. (ERG, 2017).

Сексуальная ориентация, гендерная идентичность и гендерное самовыражение в большинстве случаев игнорируются, а нетрадиционная ориентация представлена как ненормальность. Это приводит к тому, что геи, лесбиянки, бисексуалы, трансгендеры и интерсексуалы, а также дети из ЛГБТИ семей становятся как бы невидимыми в школе. Эта проблема не приоритетна ни в одной из стратегий инклюзии и планах работы образовательных систем 30 стран. Наоборот, некоторые страны запрещают такое содержание в учебных программах. В учебных программах Албании не упоминаются права ЛГБТИ сообщества. (ПРООН, 2017). В программах гражданского образования Хорватии, посвященных правам человека, об этом также не говорится (Министерство науки и образования Хорватии, 2017). В Румынии в ноябре 2019 года принят законопроект о запрете «сексуального и гендерного прозелитизма» в образовании. В Российской Федерации законодательно запрещено в школах проводить беседы о ЛГБТИ сообществе.

Тем не менее, есть примеры решения этой проблемы. В Черногории при поддержке Совета Европы принята Стратегия по улучшению качества жизни ЛГБТИ сообщества на 2013-2018 годы. В рамках этой стратегии пересматриваются учебные программы и реализуются проекты, направленные на снижение насилия в отношении людей из ЛГБТИ сообщества. В Монголии ряд проектов по здоровому образу жизни, реализованных под руководством Фонда народонаселения Организации Объединенных Наций, привел к тому, что Министерство образования, культуры, науки и спорта включило темы по гендерному равенству, сексуальной ориентации, гендерной идентичности, гендерному самовыражению и репродуктивному здоровью в учебные программы.

Религия – еще одна из чувствительных тем в регионе. После 1989 года большинство стран ввели те или иные формы религиозного образования с элементами традиционного

религиозного обучения в государственных школах. (Marinović Bobinaс, 2007). При этом изучается только религия большинства, в то время как в школах учится большое количество детей, принадлежащих к другой конфессии, например в Хорватии и Российской Федерации. Такой подход исключает нетрадиционные, над-конфессиональные религии или атеизм. В Армении в учебниках по истории средней школы Армянская апостольская церковь изображена как наиболее значимая и занимающая особое место, в то время как другие религии показаны в негативном свете (Hovhannisyаn and Daytаn, 2017). Содержание религиозного образования может быть неинклюзивным и предвзятым. Некоторые страны, включая Эстонию и Словению, выбрали внеконфессиональное религиозное образование в государственных школах.

Министерства образования часто издают руководства по реализации инклюзивного образования и адаптации к потребностям учащихся в школах. Обычно это происходит в связи с нововведениями в образовательной политике или при возникновении особой ситуации. В Казахстане в руководстве для школ даются рекомендации по разработке образовательной стратегии для детей национальных меньшинств и мигрантов с учетом их характеристик и особых образовательных потребностей. Одна из рекомендаций относится к организации среды в классе для адаптации таких учащихся. Словацкий национальный институт образования ежегодно издает руководство для школ по структуре, содержанию, организации и реализации учебной программы по гражданскому образованию в целях предотвращения расизма, ксенофобии, антисемитизма, экстремизма и других форм нетерпимости. В 2015/2016 учебном году это руководство существенно поменялось в сторону разработки конкретных планов работы школ в отношении проблем защиты прав человека, прав ребенка, предотвращения дискриминации, защиты прав национальных меньшинств и иностранцев.

Подобные документы, хотя они и основываются на парадигме инклюзии, часто не учитывают реальную практику школ, тем самым подвергая риску реализацию инклюзивного образования. В Беларуси Министерство образования издало постановление об организации специального образования в общеобразовательных школах в 2019/2020 учебном году, с подробной инструкцией по организации интегрированных классов. (Министерство образования Беларуси, 2019). Однако на практике в так называемых интегрированных классах используется две учебные программы: стандартная для общего образования и программа для специального образования. Совместное обучение в зависимости от степени инвалидности ребенка проводится только по узкому перечню предметов, и в некоторых случаях школьников разделяют во время перемен (Levania Centre, 2018).

Инклюзивное образование на всех уровнях реализации требует вовлеченности всех заинтересованных сторон

Разработка учебных программ с участием всех заинтересованных сторон, может помочь удовлетворить образовательные потребности всех школьников. Должно быть обеспечено участие не только соответствующих организаций, агентств, исследовательских институтов, министерств образования, но также школ, учителей, родителей и учащихся. Однако только некоторые страны приглашают к участию заинтересованных лиц, но, как правило, не включают в их число представителей школ и учителей. Об участии в разработке учебных программ учащихся сообщила только Республика Молдова, а родителей к разработке программ привлекают Босния и Герцеговина и Эстония. Международные организации и национальные организации гражданского общества, если они участвуют в процессе инклюзивного образования, могут оказаться единственными стейкхолдерами, выражающими интересы социально незащищенных групп населения (**Рисунок 5.1**).

В Республике Молдова разработка учебных программ основана на данных и осуществляется с привлечением всех заинтересованных лиц. Во время последней ревизии учебных программ в 2018 году в этот процесс были вовлечены все: учителя, родители и ученики принимали участие в дискуссиях, круглых столах и опросах. Анализ содержания общего образования в стране в целом показал, что в ее обсуждении участвовали все целевые группы: ученики начальной, средней и старшей школы, учителя, родители и эксперты, при этом представленность этих групп была репрезентативна.

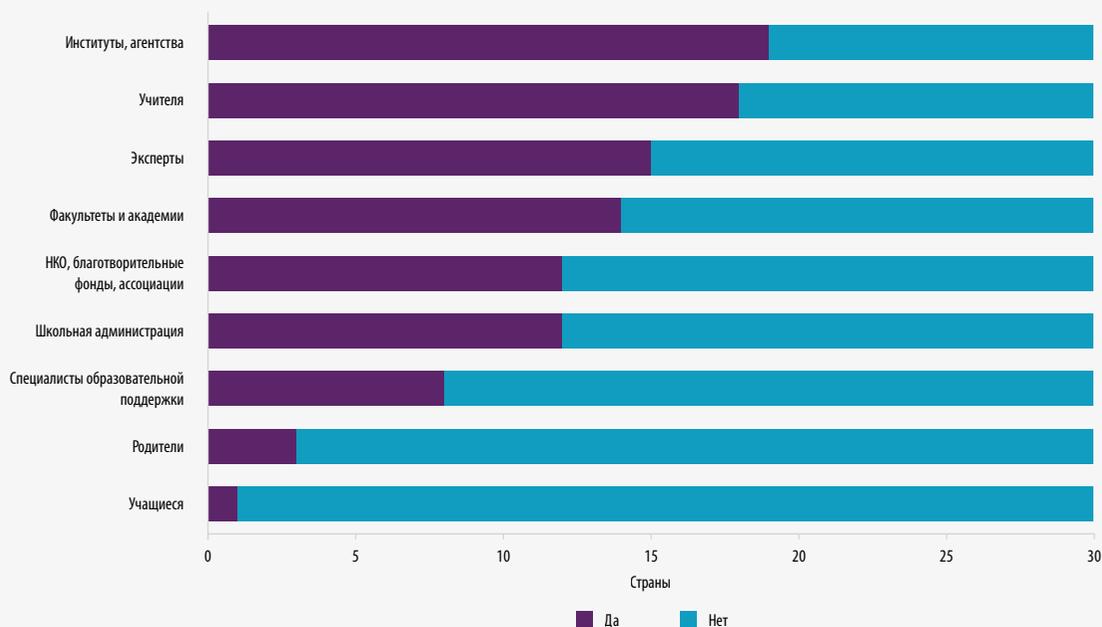
Министерство образования и науки Киргизстана организовало рабочие группы по всем семи направлениям действующих учебных программ. В состав этих групп вошли сотрудники министерств, директора школ, учителя-предметники, представители НКО и доноры, а также независимые эксперты. Проект стандартов выносился на обсуждение с педагогическим сообществом. Более чем 20 000 учителей приняло участие в этом обсуждении стандартов и программ на онлайн платформе, и их правки и рекомендации были внесены в документ.

Простого заявления о том, что негосударственные стейкхолдеры участвуют в обсуждении учебных программ недостаточно, так как степень вовлеченности может варьировать от простых консультаций до реального диалога и обсуждения содержания программ. Так, например, в 2018 году Министерство образования, науки, культуры и спорта Армении начало полную ревизию содержания

“ Наиболее типичные формы адаптации учебной программы в регионе заключаются в разработке индивидуальных учебных планов и их адаптации для учеников из групп этнических меньшинств. ”

РИСУНОК 5.1:**Практически ни одна страна в регионе не привлекает родителей и учащихся к разработке учебных программ**

Количество стран, сообщивших о привлечении заинтересованных сторон к разработке учебных программ



Источник: данные из регионального доклада по инклюзивному образованию в Центральной и Восточной Европе, Кавказе и Средней Азии.

учебной программы и образовательных стандартов по всем предметам. Оно пригласило к участию в рабочих группах учителей-предметников и экспертов, поощряя их подавать заявки. В июле 2019 года Министерство инициировало рассмотрение проекта учебной программы. К чтению и обзору документа были опять приглашены педагоги, но для участия им требовалось еще раз выразить свой интерес и подать заявку, поэтому количество участников обсуждения несколько сократилось. (Министерство образования, науки, культуры и спорта Армении, 2019).

В Грузии в рамках национальной образовательной программы регулируется количество часов обучения, условия образовательной среды, минимальная учебная нагрузка, планируемые результаты обучения по окончании каждого уровня и способы достижения требуемых знаний и умений. В свою очередь на этой основе школы могут разрабатывать собственные учебные программы и индивидуальные учебные программы для учащихся с особыми потребностями. Национальный отдел по содержанию образования руководит планированием и реализацией учебных программ. Участие других лиц, заинтересованных в разработке и реализации национальных учебных программ на период 2017 – 2023 гг. организуется через соответствующий портал (Министерство образования, науки, культуры и спорта Грузии, 2020).

В Турции централизованный подход к разработке программ не предусматривает участия других заинтересованных лиц, затрудняя таким образом введение демократического гражданского образования (Sen, 2019; Sen and Starkey, 2019), и отдавая предпочтение этнокультурному, а не политическому определению гражданства, что может привести к исключению некоторых сообществ (Ince, 2012). Недавняя экспертиза учебных программ рекомендовала Министерству национального образования расширить участие негосударственных организаций, экспертов и других стейкхолдеров в разработке учебных программ (ERG, 2016).

Инклюзивная учебная программа должна быть гибкой

Разнообразие учащихся требует гибкой, адаптивной и доступной учебной программы для того, чтобы удовлетворить их различные потребности, развить их способности и вовлечь их в образовательный процесс. В то же время, при адаптации программ необходимо учитывать образовательные стандарты, не снижая ожидания учащихся и не ограничивая их будущие возможности. (Flecha, 2015). В настоящее время школы работают как по полностью гибким программам, так и традиционным, не предусматривающих какие-либо отступления от стандартов. (Jonker et al., 2020). Гибкость учебной программы выражается в том, как, что, где и когда изучается. Наиболее типичные

“

Около 70% стран региона обучают детей на родном языке национальных меньшинств, наиболее широко представленных в регионе.

”

формы адаптации учебной программы в регионе заключаются в разработке индивидуальных учебных планов и их адаптации для учеников из групп этнических меньшинств. Например, такой подход осуществляется для детей работников сельских пастбищ Средней Азии (Текстовая 5.1).

Практически во всех странах используются индивидуальные учебные планы. В некоторых странах, например, в Албании и Румынии, законодательно закреплено, что учебные планы и методики должны быть адаптированы для детей с особыми потребностями и инвалидностью, чтобы они могли в полной мере реализовать свой потенциал. Индивидуальные учебные планы также используются для одаренных детей (например, в Российской Федерации) и для учащихся с особенностями здоровья (например, в Словакии). Другие страны, такие как Босния и Герцеговина, не уточняют, для кого должны разрабатываться такие индивидуальные учебные планы.

В большинстве стран за разработку индивидуальных учебных планов ответственна специальная комиссия, рабочая группа или группа поддержки учащихся. В Казахстане психолого-медико-педагогическая комиссия руководит процессом адаптации учебных программ, работая совместно с учителями и экспертами. В Монголии учащиеся, родители и/или учителя могут вызваться участвовать в разработке индивидуальных учебных планов. В Российской Федерации в подготовке индивидуальных учебных планов участвуют родители. Школа выбирает соответствующую учебную программу и адаптирует ее под потребности учеников и условия школы. Это могут делать представители психолого-педагогических служб, заместитель директора и учителя, назначенные ответственными за эту программу директором школы. Адаптированная версия программы обсуждается с учителями и родителями детей с

особыми образовательными потребностями перед тем, как педагогический совет и совет школы примет окончательную версию редакции.

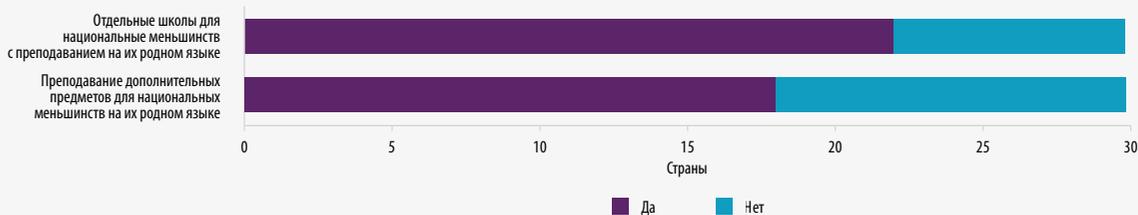
Индивидуальные учебные планы обычно реализуются учителем, постоянно работающим с классом, при поддержке эксперта. Например, в Албании ассистент учителя выполняет учебный план совместно с классным руководителем, учителем-предметником, психологом, социальным работником и родителями. Обычно индивидуальные учебные планы для учащихся-инвалидов используются в общеобразовательных школах, хотя в некоторых случаях учебные планы могут реализовываться в специальных школах и в домашнем обучении. Индивидуальные учебные планы для учеников, которые по состоянию здоровья не могут ходить в школу, используются в домашнем обучении. В Киргизстане, хотя индивидуальные учебные планы используются и в школах, учащиеся-инвалиды и с другими проблемами здоровья чаще обучаются дома. Школа разрабатывает план для ученика на один учебный год, если психолого-медико-педагогическая комиссия решает, что ребенок должен оставаться дома, и тогда родители должны оповестить школу о своем решении. Но такую стратегию нужно применять с осторожностью, так как индивидуальные учебные планы должны быть инструментом для обеспечения гибкой адаптации учащихся и удовлетворения их потребности в обучении в обычном классе; а не основой для сегрегации или попыткой вписать их в существующую систему.

Гибкая учебная программа также должна быть адаптирована для детей из групп этнических меньшинств. Около 70% стран региона обучают детей на родном языке национальных меньшинств, наиболее широко представленных в регионе. В большинстве стран существует общая учебная программа

РИСУНОК 5.2:

В большинстве образовательных систем организуются отдельные школы и классы для национальных меньшинств

Количество стран с различными моделями образования для этнических меньшинств



Источник: данные, собранные для регионального доклада по инклюзивному образованию в Центральной и Восточной Европе, Кавказе и Средней Азии.

с возможностью дополнительных уроков по культурному наследию групп национального меньшинства. В некоторых странах меньшинства обучаются по своей специальной программе в соответствии с национальными образовательными стандартами. Почти в 60% рассмотренных образовательных систем предлагается обучение с дополнительными предметами на языке национального меньшинства, что позволяет детям, представляющим группы меньшинств посещать обычные школы, сохраняя свою национальную, этническую и языковую идентичность (Рисунок 5.2).

Постепенно в регионе начинают признавать потребности цыганского населения группы рома в специальных учебных программах, хотя этот процесс происходит медленно. В Болгарии есть учебные курсы по выбору, посвященные фольклору рома, на языке романи. Для этих учебных курсов разработаны учебные материалы и рабочие тетради, проводится обучение языку романи для подготовки учеников к этому курсу (Krumova and Kolev, 2013). В 2020 году в Хорватии

была разработана национальная образовательная программа по языку и культуре цыган группы рома. Реализуя такую образовательную программу для этнического меньшинства, страна выполняет свои конституционные обязательства по предоставлению меньшинствам права обучаться на родном языке. Учебников на языке романи не хватает, но многие цыгане-рома в стране не говорят на этом языке, поэтому родители решают сами, требовать ли от школы обучение по учебной программе на языке романи. Эта учебная программа была разработана группой специалистов, назначенных Министерством науки и образования (Roma Education Fund, 2020).

В Румынии все предметы, кроме румынского языка и литературы, преподаются на языках национальных меньшинств. Если ученики из групп национальных меньшинств посещают румынские школы или школы других этнических меньшинств, то они могут требовать обучения языку, литературе, истории, традициям и музыке на своем родном языке.

ВСТАВКА 5.1:

Гибкость – это решение проблемы дошкольного образования для кочевых народов Киргизстана, Монголии, Российской Федерации и Узбекистана

Организация обучения для детей кочевников – сложная задача. На организацию гибкого обучения для таких детей направлен целый ряд инициатив. В Киргизстане пастушеские общины переезжают на высокогорные пастбища (джайлоо) и находятся там с конца мая до начала сентября. Поэтому раньше их дети не могли посещать 100-часовую государственную программу подготовки к школе. В рамках Программы поддержки развития горных сообществ, инициированной фондом Ага Хана, в 2006 году был запущен проект «Детские Сады Джайлоо» и было организовано дошкольное образование и воспитание для детей пастухов в Алайском районе. В 2018 году более 600 детей получили образование в 21 детском саду джайлоо. 107 преподавателей, работающих в джайлоо, прошли обучение по дошкольной педагогике и психологии. В свою очередь, учителя обучили более 500 родителей и опекунов.

В Монголии более 80% регионов (сомонов) расположены более чем за 100 км от административных центров, и кочующие пастухи, составляющие 40% населения, живут на расстоянии 10–55 км от столиц сомонов. Закон о дошкольном образовании гласит, что дети, которые не могут посещать детский сад, имеют право получать альтернативное образование в мобильных классах с мобильными учителями в так называемых палаточных детских садах (герах). Палаточные детские сады – инновационное решение, адаптированное под потребности кочевников, их социально-экономический и культурный контекст. Палаточные детские сады административно присоединены к обычным детским садам, их привозят на грузовиках в отдаленные районы, где они остаются до 6 недель летом, обслуживая 10–15 семей кочевников. В таких детских садах, которые часто передвигаются с кочевниками, учится до 25 детей. Эти детские сады работают полный восьмичасовой день, дети могут оставаться с учителями на ночь. По последним оценкам, палаточные детские сады лучше обычных детских садов в отношении качества взаимодействия между детьми и воспитателями, но хуже по остальным аспектам (Всемирный банк, 2017).

В Ямало-Немецком автономном округе, федеральном субъекте Российской Федерации, до 2010 года у детей кочевых народов не было возможностей дошкольного образования. Региональное правительство и некоторые общественные организации в 2013 году внесли поправки в региональный закон. В новой версии закона признается право родителей выбирать кочевую форму образования. Проект «Кочевая Школа», разработанный как часть программы поддержки коренных народов, направлен на обеспечение дошкольного и начального образования кочевых народов с учетом жизненного уклада и традиций народов Крайнего Севера. Например, каждое лето в стойбищах кочевников проходит интенсивный курс подготовки к школе (Университет Арктики, 2015; Mercator, 2016; Департамент Образования Ямало-Ненецкого Автономного Округа, 2017). В 2018 году доля детей коренных северных народностей, готовых к школе, составляла 64% (Российская Академия Образования, 2018).

В Узбекистане пилотный проект Аклвой, реализуемый в 12 из 15 регионов автономной республики Каракалпакстан, состоит из двух компонентов. Во-первых, он должен увеличить охват дошкольным образованием детей, живущих в отдаленных сельских районах, посредством организации мобильных групп. В рамках проекта к дошкольному образованию были приобщены 2000 детей, ранее не охваченных дошкольным образованием. Занятия проводились на открытом воздухе или в автобусе, оснащенном учебными материалами (картами, постерами, рабочими тетрадями, дидактическими играми, игрушками, спортивным оборудованием, магнитными досками, конструкторами, фотографиями и видео). Во-вторых, Министерство дошкольного образования при технической поддержке национального телевидения и радио разработало цикл телепрограмм и онлайн занятий, мастер-классов для дошкольников в возрасте от 3 до 7 лет. По этим программам обучались около 200 000 детей дошкольного возраста. Все программы сопровождались переводом на язык жестов.

Согласно закону об образовании в Азербайджане, государство гарантирует равные возможности в получении общего образования на азербайджанском языке всем, включая иностранцев и лиц без гражданства. Граждане и руководители образовательных учреждений могут просить использовать другой язык обучения. Учебные программы могут различаться, но они должны соответствовать национальным стандартам общего образования или стандартам программ, аккредитованных на международном уровне. Там, где язык преподавания не азербайджанский, история Азербайджана, литература, язык и география должны изучаться в соответствии с учебной программой общего образования.

Необходимо отметить, что инклюзия лучше всего реализуется через межкультурное образование в общеобразовательных, в идеале билингвальных школах, где этническое большинство и меньшинство учатся вместе на обоих языках по общей учебной программе. В некоторых странах (например, в Хорватии, Эстонии) есть билингвальные школы, в которых некоторые предметы преподают на языке меньшинства (например, на чешском и русском), и эти занятия посещают только ученики из групп национальных меньшинств. В Прекмурьи, многонациональном регионе Словении, работают словенско-венгерские билингвальные школы с общей учебной программой, разработанной с позиций равного статуса венгерского и словенского сообществ, их языков и культуры. Такие школы посещают обе эти этнические группы.

СОДЕРЖАНИЕ И ДОСТУПНОСТЬ УЧЕБНИКОВ СОДЕЙСТВУЮТ ИНКЛЮЗИИ

Учебники, являясь неотъемлемой частью учебной программы, необходимы для реализации инклюзивного образования (Fuchs and Bock, 2018). В инклюзивном учебнике используется инклюзивный язык, в нем представлено разнообразие групп людей и содержатся сведения о правах человека (ЮНЕСКО, 2017). Учебники по обществоведению, социальным наукам, истории, географии, религии должны включать материал о правах человека и гражданских правах. В них также следует упоминать случаи инклюзии и исключения в разных социальных и исторических контекстах, это важно для осознания существующих противоречий. Даже учебники, посвященные разнообразию, могут уклоняться от критического разбора сложных или противоречивых тем. Разнообразие может рассматриваться как специальная тема, но не как черта повседневной жизни. Этнические или религиозные группы могут быть маргинализированы, а определенные стереотипы о национальных меньшинствах могут сохраняться (Niehaus, 2018).

“
Инклюзия лучше всего реализуется через межкультурное образование в общеобразовательных, в идеале билингвальных школах, где этническое большинство и меньшинство учатся вместе на обоих языках по общей учебной программе.”

Инклюзивность также означает, что учебники должны быть доступны для всех учащихся. Современная технология позволяет выпускать учебники различных форматов: со шрифтом Брайля, с крупным шрифтом, с переводом на язык жестов и аудиозаписями. Учителя и школы должны иметь возможность выбрать учебные пособия, которые лучше всего подходят для их учеников (Вставка 5.2).

ВСТАВКА 5.2:

Возможность предоставить выбор учебника или пособия – еще один аспект инклюзии

Выбор учебников и учебных материалов в рассматриваемом регионе зависит от степени автономности школ и также доступности определенных учебников по конкретным предметам. Министерства и другие органы управления образованием оценивают учебники на основе множества критериев и стандартов качества, а затем определяют, какие из них могут быть использованы в школе. Но даже если учителям дана автономия выбора учебников, этот выбор часто ограничен.

В Армении школы также могут выбрать из двух рекомендованных учебников, но исследование показывает, что часто школы не получают те учебники, которые они заказали (Transparency International, 2017). В Азербайджане новые процедуры разработки учебников позволяют выбрать и купить дополнительные учебные материалы и ресурсы, одобренные школьным педагогическим советом. В Венгрии Управление образованием – основной издатель учебной литературы, поэтому там ограниченный выбор учебников как по предметам, так и по годам обучения. Управление образованием также контролирует аккредитацию учебников и учебных пособий.

В Северной Македонии у школ нет автономии в выборе учебников, для каждого предмета одобрен только один учебник. Это не касается предметов, использующих импортные учебники, в этих случаях возможно выбрать до трех наименований из одобренного списка. Однако, учебные программы и руководства позволяют учителям использовать другие учебные материалы, которые способствовали бы достижению образовательных целей с помощью дополнительных текстов, гайдов и ссылок. В Польше все учебники должны быть одобрены Министерством национального образования, но такая процедура отсутствует для других учебных материалов. Учитель может решать, учить ли ему по учебнику или использовать другие учебные материалы.

Учебники могут исключать из учебного процесса учащихся определенных социальных групп, либо не упоминая о них, либо неверно их представляя

Учебники и заложенное в них знание возникают в результате сложных процессов расстановки сил (Apple and Christian-Smith, 1991). Они могут закреплять гендерные предрассудки и стереотипы через визуальный или письменный контекст, или с помощью умалчивания об этих темах. То, как представлены этнические группы в учебниках в большой степени зависит от исторического и национального контекста. Факторы, влияющие

“

Комитет Совета Европы по делам цыган группы рома работает над рекомендациями по включению их истории в учебные программы и пособия.

”

на то, как в странах относятся к национальным меньшинствам, включают в себя демографические, политические, экономические аспекты, историю сегрегации или конфликта, концептуализацию государственности, роль иммиграции и различные комбинации этих факторов. Учебники могут по-разному описывать группы национальных меньшинств: в одних случаях будет смягчаться восприятие этими группами себя «как других», а в других случаях, наоборот, такое восприятие будет усиливаться. (Fuchs et al., 2020).

Во многих странах действуют законы, правила или распоряжения, обеспечивающие доступность учебников и учебных материалов, содействующих инклюзии национальных меньшинств. В Беларуси на языках национальных меньшинств доступны только дополнительные учебные материалы. В Черногории все учебники начальной и средней школы переведены на албанский язык, но албанское сообщество указывает на то, что они недостаточно адаптированы для их потребностей (Tomovic, 2014). Есть учебники по албанскому языку и литературе, но нет учебника по истории Албании. Правительство подчеркивает, что содержание учебных программ было пересмотрено и включило в себя историю и культуру национальных меньшинств, и что учителям теперь разрешается создавать и дорабатывать до 20 процентов предметного содержания для удовлетворения образовательных потребностей учащихся (Министерства по делам защиты прав человека и прав меньшинств Черногории, 2016).

После распада Советского Союза страны Средней Азии развивали государственные языковые школы и старались улучшить качество преподавания государственного языка. Но, к сожалению, распалась система снабжения учебниками, что ухудшило качество образования. Например, в Казахстане менее 40% одобренных учебников были доступны на киргизском и русском языках, и еще меньше на узбекском и таджикском. В Казахстане и Киргизстане начальные и средние школы выбирают язык преподавания предметов в зависимости от возможностей учителей, контекста и своих ресурсов. Наиболее успешные пилотные школы стали ресурсными центрами для новых школ, предоставляя им содержание и учебные материалы на нескольких языках. Верховный комиссар по делам национальных меньшинств Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе, поддержал создание центра, издающего учебники на узбекском языке в городе Ош в Киргизстане. Недавнее принятие трилингвальной образовательной политики в Казахстане позволило обеспечить начальные школы учебниками и учебными материалами на таджикском, уйгурском и узбекском языках. (Stoianova and Angermann, 2018).

В большинстве стран Европы, существует высокий риск исключения детей цыган рома из образовательного процесса из-за недостатков содержания учебных программ и школьных учебников. С большой вероятностью эти дети будут обучаться по сокращенной учебной программе, так как их часто отправляют в коррекционные классы и специальные школы. (Совет Европы, 2017). Более того, действующие учебные программы не отражают историю их народа. Комитет Совета Европы по делам цыган группы рома работает над рекомендациями по включению их истории в учебные программы и пособия. (Совет Европы, 2019). В Болгарии ученики могут выбирать учебные курсы по истории и традиции цыган рома, для таких курсов разработаны специальные учебные пособия и рабочие тетради.

ВСТАВКА 5.3:

Азербайджан и Беларусь борются с гендерными стереотипами, но включение гендерных проблем в учебники все еще дается нелегко

Пересмотр традиционных гендерных норм в школьных учебниках требует серьезных усилий и готовности правительства сделать это. В 2015 году Министерство образования Азербайджана ввело новый критерий, посвященный гендерному равенству в процесс оценки учебников, проводимый Советом по рецензированию учебников. Эксперты факультета гендерных исследований Бакинского государственного университета проанализировали учебники. Анализ вербального и визуального содержания учебников с использованием нового критерия показал, что мужчины и женщины представлены в этих учебниках несбалансированно: 90% мужчин показаны в образе бизнесменов, работников сельского хозяйства, инженеров; женщины же представлены как домохозяйки: они стирают, убирают, готовят, заботятся о детях и муже. Недавнее исследование показало, что этот дисбаланс сохраняется. (Dadashova, 2019). Это частично может быть связано с тем, что критерий невысоко оценивается и имеет вес 3 из 60 возможных баллов.

В Беларуси законы и образовательная политика в отношении гендерного равенства непоследовательны. Вторая поправка Конституции 2004 года признает равные права женщин на получение образования и профессиональную подготовку, но Кодекс об Образовании, провозглашая «роль и предназначение мужчин и женщин в современном обществе», рассматривает их в традиционном свете. Обучающие пособия для политиков, школьной администрации и служб социальной защиты упоминают гендерное равенство, но есть опасение, что они могут насаждать гендерные стереотипы. Текущие учебные планы и программы все еще не учитывают гендерную тематику, а руководств по пересмотру и совершенствованию учебных материалов для борьбы с гендерными стереотипами недостаточно. Например, уроки труда проходят отдельно, при этом мальчики изучают навыки, которые считаются традиционно мужскими (например, столярное и слесарное дело), а девочки получают традиционно женское обучение (например, кулинария, вязание, шитье). Военная подготовка – только для мальчиков, а уроки по репродуктивному здоровью и сексуальному воспитанию, как часть обучения оказанию первой помощи, только для девочек.

Некоторые страны, включая Азербайджан и Беларусь, старались содействовать гендерному равенству и инклюзии посредством усовершенствованных учебников (Вставка 5.3). Институт учебников и учебных пособий Черногории разрабатывает новое поколение учебников для основной 9-тилетней школы, написанные языком, чувствительным к гендерным различиям. Тем не менее, недостаток общих стандартов и руководства может привести к несбалансированной разработке разных учебников для одной учебной программы. В Румынии гендерный аспект затрагивается в некоторых учебных пособиях, но отсутствует в других. В Турции гендерные роли, описанные в учебниках, способствуют укреплению патриархальных, традиционных и религиозных взглядов. (Aratemur-Çimen, and Bayhan, 2018).

Учебники должны быть доступны для всех учащихся

Предоставление бесплатных учебников для бедных и социально незащищенных групп населения – типичная практика для региона. В Венгрии, начиная с 2020/21 годов, учебники будут бесплатными для всех учеников начальной и средней школы. В Литве в каждой школе есть Комиссия по благосостоянию ребенка, которая обсуждает и решает проблемы детей из социально незащищенных групп, у которых могут отсутствовать учебники и учебные материалы. В Республике Молдова учащиеся из семей, которым угрожает социальная изоляция, могут взять учебники напрокат.

Некоторые страны используют веб платформы или программное обеспечение для того, чтобы сделать учебные материалы доступными для всех учащихся. В Эстонии электронные учебные материалы доступны на виртуальном образовательном портале e-koolikott (электронный школьный портфель), и у учащихся с особыми потребностями есть доступ к этим разработанным под конкретные нужды материалам. В Грузии у Министерства образования, науки, культуры и спорта есть портал с электронной библиотекой, предоставляющей доступ к учебным материалам, и облачным сервисом для всех учителей и учеников. Кроме того, в этой библиотеке есть специальные материалы для слепых учащихся. В Казахстане интерактивная библиотека OPIQ дает доступ к электронным учебникам по всем предметам средней школы с 1 по 11 класс, а также содержит набор заданий и тесты. BilimLand – образовательный портал, на котором размещены дополнительные цифровые образовательные ресурсы. Национальный открытый репозиторий образовательных ресурсов Киргизстана содержит более 800 школьных учебников и учебных материалов, которые можно использовать на персональных компьютерах, планшетах и смартфонах.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) могут обеспечить дистанционное обучение для детей с ограниченными возможностями здоровья. В Черногории, в рамках проекта по Обучающей информационной системе, все образовательные учреждения были оснащены компьютерами и широкополосным интернетом, а региональные координаторы провели тренинги по использованию технологий для всех сотрудников школы. ИКТ также используется для обучения детей-инвалидов (Вставка 5.4).

ВСТАВКА 5.4:

Учебники в Черногории способствуют инклюзии учеников с трудностями в обучении

Черногория стала использовать учебники в специальном формате «Цифровой доступной информационной системе» (DAISY), и стала первой страной в мире, которая внедрила такой опыт. (Perovic, 2020). В учебники формата DAISY можно легко добавлять аудио и видео материал. Этот формат позволяет увеличить текст, подчеркнуть слова, и при этом параллельно диктор будет читать текст. Тексты можно читать дома и в классе, используя любое электронное устройство с экраном.

Учебники формата DAISY предназначены для всех учеников, но они особенно полезны для учащихся, испытывающих сложности при чтении печатных текстов. Их производство включает в себя адаптацию учебников, изданных на черногорском языке (книги для чтения для 4–9 классов и по истории для 6–9 классов) и приведения их к соответствующему аудиовизуальному формату для учеников с нарушениями зрения и с остаточным зрением, и для всех школьников со сложностями в обучении, такими как дислексия и дисграфия.

В 2014 году Министерство образования в сотрудничестве с Институтом учебников и учебных пособий, ресурсным центром для детей и молодежи «Подгорица», Управлением образовательных услуг и школой драматических искусств при поддержке ЮНИСЕФ инициировали производство учебников в формате DAISY. Вначале 25 школ, а затем 70 школ в 2019 году приняли участие в апробации таких учебников. Около 35 000 учеников, включая 500 детей с ограниченными возможностями здоровья воспользуются плодами этого проекта: они смогут использовать учебники в формате DAISY в школах (Zero Project, 2020).

Стратегия по инклюзивному образованию на 2019–2025гг. предусматривает дальнейшее распространение этих учебников (Министерство образования Черногории, 2018). Следующие шаги включают повышение уровня осведомленности об учебниках DAISY и их влиянии на обучение (Zero Project, 2020). В 2019/20 и 2020/21 учебных годах Управление образовательных услуг организовало аккредитованное им повышение квалификации учителей по использованию учебников DAISY в школах.

Вспомогательные технологии применяются для расширения доступа к учебным материалам ученикам с особыми потребностями, хотя, как показывает опыт Боснии и Герцеговины, Российской Федерации и Сербии, специальные школы лучше оснащены, чем общеобразовательные. Специальные школы в Северной Македонии используют учебные материалы, отвечающие потребностям учеников, например учебники со шрифтом Брайля, аудиокниги. Часто такие ресурсы школы получают через НКО, участвуя в их проектах. В соответствии с распоряжением Министерства образования, науки, исследований и спорта Словакии от 2011 года все специальные школы обеспечиваются учебниками бесплатно. Учебники литературы для учеников 5–7 классов издаются с записями текстов шрифтом Брайля и электронными версиями на CD для слабовидящих учеников.

СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ДОЛЖНА ВКЛЮЧАТЬ ВСЕХ УЧЕНИКОВ

Информация о результатах оценивания критически важна для управления обучением всех учащихся. Однако, в национальных системах оценивания превалирует итоговое оценивание, которое подразумевает оценку после прохождения всего курса и служит основой для принятия важных решений о выдаче документов об образовании, определении ученика в обычный или коррекционный класс или в инклюзивную среду. Но итоговое оценивание почти не дает информации о том, как должно быть адаптировано или изменено преподавание для помощи учащимся с особыми образовательными потребностями в достижении успехов в обучении. Использование такого оценивания ведет к таким негативным практикам, как отбор при приеме в учебное заведение, установление строгой дисциплины, перераспределение учеников по классам, уделение большего внимания хорошо успевающим ученикам. Согласно отчетам директоров школ, полученных в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA, 38% школьников учатся в школах, где академическая успеваемость – важный фактор при поступлении в школу. В Болгарии и Хорватии более 8 школ из 10 используют успеваемость как важный критерий оценки работы школы (ОЭСР, 2016).

Часто практика исключения является результатом оценивания, но оценивание и инклюзия не должны рассматриваться как противоположности. Для того, чтобы содействовать инклюзивному образованию системы оценивания должны следовать принципу «содействовать обучению всех учеников насколько это возможно» (Европейское агентство, 2007, стр. 47). Во-первых, успехи в обучении и достижения всех учеников должны быть отмечены, и у всех учащихся должна быть возможность продемонстрировать свои успехи и достижения. Во-вторых, процедуры оценивания должны быть направлены на поддержку обучения и преподавания, они должны быть скоординированы и непротиворечивы и не допускать сегрегации и наклеивания ярлыков. В-третьих, у учеников должна быть возможность пройти надежное и достоверное оценивание, которое адаптировано и, где возможно, подстроено под их потребности. (Европейское агентство, 2007, 2008).

Важность сбалансированной системы оценивания признана в регионе. В Киргизстане вводится система формирующего оценивания учебных достижений. Учителей в Литве

стимулируют использовать методы формирующего оценивания для развития потенциала каждого ученика. Исследование в Северной Македонии показывает, что формирующее оценивание с фокусом на постоянный мониторинг оказывает наибольшее влияние на учебные достижения школьников с трудностями в обучении (Aleksavska et al., 2015). По результатам обзора ОЭСР рекомендовала Сербии переходить от оценивания воспроизводства фактов у школьников на выпускных экзаменах к более широкой системе оценивания универсальных компетенций и уровней достижений (Maghnoij et al., 2020). При международной поддержке Министерство образования и науки Таджикистана разрабатывает руководство по использованию формирующего оценивания в классе.

Из 30 проанализированных образовательных систем, в 27 действует рамочная система оценивания для всех учащихся, предусматривающая специальные процедуры сбора и использования данных. В большинстве стран, например, в Эстонии и Грузии, такие системы работают на национальном уровне и описаны в законах, положениях и даже в учебных программах. В нескольких странах система оценивания регулируется на местном уровне. В Литве, например, школы могут разрабатывать свои процедуры оценивания при одобрении директора школы и вывешивать их на школьном вебсайте. В Польше каждая школа создает систему оценивания под свой контекст, руководствуясь национальным законодательством. Однако этот процесс не всегда однозначный. В Латвии и Словении специалисты говорят о том, что совершенствование системы и инструментов оценивания, которые бы совпадали с целями образования и помогали бы улучшить образовательные результаты, сложный процесс, поэтому данные оценивания часто используют только для того, чтобы переводить учеников из класса в класс или оставлять их на второй год.

В странах, где системы оценивания дифференцируют учеников с особыми потребностями, под последними, как правило, понимаются только дети-инвалиды. В немногих странах руководства по оцениванию включают более широкий круг учащихся. В Беларуси в руководстве по оцениванию указывается, что этнические меньшинства и иммигранты, не говорящие на белорусском и русском языках, освобождаются от оценивания по этим языкам на срок до двух лет. В Боснии и Герцеговине руководство включает гендер, национальность, родной язык, культуру и особые потребности, в Венгрии – социально-экономическое происхождение учащихся, в Российской Федерации – мигрантов и билингвальных детей.

“

Использование итогового оценивания и тестирования с высокими ставками ведет к таким негативным практикам, как отбор при приеме в учебное заведение, установление строгой дисциплины, перераспределение учеников по классам, уделение большего внимания хорошо успевающим ученикам.

”

В идеале системы оценивания должны учитывать потребности этнических меньшинств, но на практике системы оценивания некоторых стран это не реализуют, особенно если речь идет об экзаменах с высокими ставками (например, о выпускных или вступительных). На самом деле эти экзамены могут быть барьером для успешного окончания средней школы и получения права на получение дальнейшего образования. Такое положение - проблема для учащихся-уйгуров и узбеков в Казахстане и для большинства учащихся, получивших образование не на русском языке, в Российской Федерации.

В случае оценивания учеников-инвалидов можно выделить два подхода. В некоторых странах, например, в Армении, группы экспертов, состоящих из учителей-дефектологов и терапевтов, оценивают учащихся-инвалидов в соответствии с их индивидуальным учебным планом. Другие же ученики оцениваются обычным образом. В других странах действует общая система оценивания для всех учащихся, но она адаптирована для учащихся-инвалидов. В Казахстане такие учащиеся оцениваются по тем же критериям, что и остальные дети, но при адаптации принимаются в расчет их ограничения. Учителя устанавливают учебные цели для учащихся-инвалидов, что является частью дифференциального и индивидуального подхода к обучению, который объединяет специальную и общую учебные программы.

Во многих странах есть специальные руководства по оцениванию. В 2018 году Азербайджан одобрил новые руководства по оцениванию на уровне школ, однако в этих документах не упоминаются особые образовательные потребности. В Хорватии издан Указ о методах, процедурах и элементах оценивания в начальных и средних школах, в котором уделяется внимание организации оценивания для учеников-инвалидов. В Сербии действует свод правил, в котором указано право учащегося на индивидуальный учебный план. В Узбекистане руководства для учителей по оцениванию учащихся разрабатываются в соответствии с государственными образовательными стандартами. Страны, не предлагающие учителям официальные руководства по оцениванию, используют другие подходы. В Монголии в некоторых провинциях проводится обучение учителей по проведению оценивания и новым правилам оценивания. В Турции планируется реализовать Модель развития школы и создать Аналитическую обучающую платформу как часть национальной Концепции образования 2023.

При проведении экзаменов страны предлагают различные меры поддержки учащихся-инвалидов

Методы оценивания должны удовлетворять потребности всех учащихся. При оценивании школьников-инвалидов допускается использование адаптированных методов оценивания, при этом не снижая ожиданий учащихся. (Yaoying, 2013). Адаптация может принимать различные формы. Это могут быть технические приспособления для проведения тестирования (Вставка 5.5). Специальные экзаменационные материалы и тесты для учащихся-инвалидов разработаны в Чешской Республике, Монголии, Северной Македонии, Словакии и Украине. В Черногории индивидуальные корректировки делаются для каждого экзамена. В зависимости

“ Специальные экзаменационные материалы и тесты для учащихся-инвалидов разработаны в Чешской Республике, Монголии, Северной Македонии, России, Словакии и Украине. ”

от характера инвалидности, учащиеся осваиваются от тех частей экзамена, которые они не могут сдать по объективным причинам.

Учащиеся-инвалиды могут получить дополнительное время на выполнение заданий, которое варьируется от 30 минут в Венгрии до одного часа в Азербайджане. В Казахстане у учащихся-инвалидов длиннее перемены. Возможна адаптация среды, где сдается экзамен. В Болгарии учащиеся-инвалиды сдают экзамены в отдельном помещении со специалистами, которые могут оказать им помощь. В Украине для таких школьников оборудована специальная комната с пандусом, доступным туалетом и специальным столом. Также в помещении находится медсестра. В Черногории для экзаменов предоставляются помещения, доступные для детей-инвалидов.

Адаптация процедуры сдачи тестов распространена в регионе. Учащиеся с проблемами речи могут сдать письменный вместо устного экзамена. Такая практика осуществляется в Хорватии, Грузии, Монголии, Северной Македонии, Республике Молдова и Российской Федерации. В Венгрии ученики с серьезными нарушениями письменной речи могут сдать экзамен устно или выбрать другой предмет для сдачи экзамена на аттестат об окончании средней школы.

На экзаменах часто присутствуют учителя-консультанты и другие педагогические работники. В Болгарии ассистенты записывают ответы учеников, в Казахстане специалисты переводят с жестового языка, в Литве администраторы и вспомогательный персонал центров оценивания оказывают необходимую поддержку, в Украине для оказания помощи посторонним разрешается заходить в помещение, где проводятся экзамены.

В некоторых странах отсутствуют национальные руководства по помощи учащимся с особыми образовательными проблемами при проведении оценивания. В Беларуси дети с трудностями в обучении в основных школах оцениваются в соответствии с общепринятыми нормами. В Латвии все учащиеся-инвалиды, кроме учеников с умственными нарушениями, учатся по основной учебной программе в соответствии с Национальными стандартами основного образования. Это означает, что они должны сдавать такие же экзамены и в той же форме, как и их одноклассники. В Узбекистане учащиеся-инвалиды освобождаются от выпускных экзаменов по рекомендации медицинской комиссии. Учащиеся, не сдавшие экзамен по некоторым предметам, могут их пересдать через два месяца или выбрать другой предмет для сдачи экзамена. В 2018 году в стране была введена квота в 2% на прием студентов-инвалидов (Yusupov, 2019).

ВСТАВКА 5.5:**Для повышения качества оценивания используются технические средства**

Все большее число стран региона ожидают от учителей использования ИКТ для улучшения качества оценивания. Более половины образовательных систем региона применяют ИКТ для этой цели, хотя они и различаются с точки зрения уровня его использования и самих форм оценивания. В некоторых странах ИКТ используется только на государственных выпускных экзаменах, в других они используются во внутришкольном и даже домашнем оценивании. В Эстонии ИКТ используются для проведения тестов на соответствие стандартам в начальной и основной школе, которое позволяет гармонизировать выпускные школьные экзамены, государственные экзамены и международные экзамены по иностранному языку.

Синтезатор речи и форматирование текста (увеличение размера шрифта или использование другого шрифта) для детей с нарушениями зрения, платформы распознавания речи для учеников с нарушениями слуха, различные альтернативные и аугментативные коммуникативные средства, такие как программные обеспечения для управления просмотром, приложения для тестирования на компьютерах и через смартфоны, специальные программы перевода речи в письменный текст – примеры ИКТ, используемые при оценивании. В Болгарии используется увеличенный шрифт и индивидуализированный синтезатор речи. Адаптированные технологии, материалы и процедуры применяются на выпускных и государственных экзаменах в Хорватии. В Словакии при оценивании при помощи ИКТ используются увеличенный шрифт, тексты с рвзбивками и и шрифт Брайля. В Словении оценивание с использованием специальных компьютерных программ происходит через Профиль оценивания учеников с особыми потребностями. Применяется также необязательный для прохождения психометрический тест, с помощью которого собирается информация об обучении ребенка, его социальном положении, эмоциональном состоянии и поведении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Страны региона продвигаются в сторону инклюзивности образования с помощью совершенствования своих программ, учебников и систем оценивания. Но хотя во всех странах существует законодательство по инклюзивным учебным программам, некоторые группы населения частично или полностью в них не представлены. Государственные организации, занимающиеся разработкой образовательных программ, понимают необходимость предотвращения дискриминации и предвзятого содержания, поэтому они привлекают к разработке различных заинтересованных лиц. Однако часто это участие ограничено только консультациями. Активное сотрудничество и диалог с экспертами, школами, особенно родителями и детьми происходит довольно редко. Учебные программы часто адаптируют под потребности школьников с помощью индивидуальных планов обучения. Эта практика реализуется практически во всех странах, но в основном касается только детей с особыми потребностями. Разработка и реализация таких программ и планов все еще представляет проблему.

Учебные материалы, адаптированные для различных потребностей учащихся, становятся все более доступными, но школам и учителям необходимо больше автономии при выборе таких материалов. Для решения проблем инклюзии разрабатывается образовательная политика, создаются нормы и руководства по оцениванию всех учеников, включая учащихся с особыми потребностями. Но ключевые вопросы о том, почему и как оцениваются учащиеся, все еще не включены в дискурс инклюзии и не рассматриваются через эту призму. Национальные системы образования должны продолжать поддерживать и направлять школы и учителей в использовании оценивания, как инструмента планирования и реализации осмысленного участия и обучения всех учеников.

В Кыргызстане в детском саду джайлоо учат детей из семей пастухов, которые переехали на горные пастбища на лето, чтобы откормить свой скот на зиму. В детском саду делают все для того, чтобы дети не отстали от сверстников, пока их семьи переезжают. Уроки адаптированы под образ жизни детей, учителя используют учебные материалы, соответствующие их культурным нормам.

ФОТО: ASKAR NURAKEN



ГЛАВА

6

Учителя



ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

Начальная подготовка учителей должна основываться на парадигме инклюзивного образования.

- Учителя должны быть готовы учитывать потребности учащихся, создавать для них обогащенную образовательную среду и сотрудничать с коллегами, предоставляя высококачественное образование для всех.
- В 14 странах региона в 2018 году только один из двух учителей средней школы ответил, что готов работать в классах с разным уровнем подготовки детей и один из трех подтвердил готовность работать в многонациональных классах. В Чешской Республике эти пропорции составили 1:5 и 1:10.
- Некоторые страны стали успешнее готовить учителей для работы в системе инклюзивного образования. Магистерская программа по инклюзивному образованию в Черногории способствует внедрению парадигмы инклюзивного образования как на университетском уровне, так и на уровне всей образовательной системы, и знакомит с этой парадигмой преподавателей университетов.
- Некоторые страны продолжают следовать медицинскому подходу, подчеркивая различия между учениками. В Узбекистане, в Ташкентском государственном педагогическом институте, курс инклюзивного образования преподается на дефектологическом факультете, где в основу обучения положена модель дефицита.
- Система начальной подготовки редко дает возможность учителям получить опыт работы в инклюзивной среде. Педагогический институт в Мишкольце, Венгрия, сотрудничает со школами и учителями-практиками.
- Не везде для получения лицензии от учителей требуется владеть методами работы в инклюзивной образовательной среде. В Российской Федерации для получения диплома преподавателю не требуется демонстрировать практические навыки работы в классе, поэтому педагогические университеты в меньшей степени мотивированы к разработке курсов инклюзивного образования.

Программы повышения квалификации учителей помогают заполнить пробелы, но это не носит систематического характера.

- Среди 14 стран региона процент учителей средней школы, желающих пройти повышение квалификации для работы в инклюзивной среде, примерно такой же, как в среднем в Евросоюзе. Но Румыния, по сравнению с другими странами, демонстрирует более высокое стремление учителей повысить свою квалификацию в этой области.
- Одной из проблем является старение учительского корпуса. В Литве 27% учителей с опытом работы до 5 лет, но только 17% учителей с опытом работы более 5 лет обучались работать в мультикультурной и мультиязычной среде.
- В некоторых странах к профессиональному развитию учителей подходят системно. Подход Армении в подготовке учителей заключается в развитии у них различных приемов и стратегий преподавания вместо развития специальных навыков работы с разными категориями учащихся.

Состав учительского корпуса не соответствует разнообразию учащихся.

- Состав учительского корпуса отражает приверженность системы образования ценностям и принципам инклюзии. В Черногории нет квалифицированных учителей способных преподавать на цыганском языке романи.
- Некоторые страны стремятся поддержать разнообразие кадрового состава. В Казахстане содействуют поступлению на педагогические факультеты студентов из бедных семей, сельской местности или с инвалидностью.

В школах часто не хватает персонала образовательной поддержки, его обязанности не всегда четко определены.

- В 12 образовательных системах, предоставивших данные об этом, в среднем на 30 учителей приходится 1 специалист по образовательной поддержке. В Латвии и Литве этот показатель самый высокий и составляет одного специалиста на 12 учителей.
- Поддержка специалистов не всегда используется эффективно. В Северной Македонии такие сотрудники выполняют административную работу и мало рабочего времени уделяют поддержке учителей и учеников.
- В 10 странах, предоставивших данные, на каждые 30 учителей приходится 1 ассистент учителя. В Чешской Республике самый высокий показатель, составляющий 1:9, то есть, на 9 учителей приходится один ассистент. В Албании и Сербии роль ассистента закреплена законодательно и на уровне образовательной политики.
- Роль ассистента учителя часто размыта. В Армении ассистенты учителей были введены в школы для помощи учителям в разработке и реализации индивидуальных планов обучения, но только 3 из 14 обязанностей ассистента в его должностной инструкции относятся к этому виду помощи.

| | |
|--|------------|
| Учителя плохо подготовлены к работе в инклюзивной среде..... | 103 |
| Инклюзия интегрируется в начальную подготовку учителей различными способами | 104 |
| Программы повышения квалификации учителей помогают заполнить пробелы, но это не носит систематического характера..... | 106 |
| Для обеспечения инклюзивного образования учителям нужна поддержка..... | 110 |
| Учителям часто не хватает поддержки специалистов..... | 110 |
| Роль ассистента учителя нуждается в четком определении | 111 |
| В обучении и подготовке специалистов образовательной поддержки еще многое предстоит сделать | 113 |
| Заклучение | 114 |

Учителя – главные в деле обучения и социализации школьников. (Hattie, 2003; Rice, 2003; ОЭСР, 2005; ЮНЕСКО, 2015). Качество преподавания – результат подготовки учителей, их профессионального развития, их установок и мотивации, а также поддержки, которую они получают от школы и системы образования. Так как их роль меняется, и вместо передачи знаний учитель должен стимулировать развитие потенциала каждого ребенка, ему требуются ресурсы и помощники. В школы региона поступают различные сотрудники образовательной поддержки, однако их вклад в развитие и улучшение ситуации с инклюзией в школах пока недостаточен.

Инклюзивное образование требует, чтобы все учителя были готовы и хотели учить всех без исключения детей. Для того, чтобы обеспечить подлинное инклюзивное образование, учителя должны стать агентами перемен и верить в ценность доступного и высококачественного образования для всех (Ackers, 2018; Ainscow, 2005). В целом, учителя чувствуют, что они не подготовлены учить всех школьников (ОЭСР, 2014; 2019). Подходы к начальной подготовке учителей и непрерывному профессиональному развитию значительно различаются по странам. Однако, в целом, между содержанием этих видов подготовки и школьной реальностью отсутствует какая-либо связь. Более того, учительский корпус однороден и редко соответствует разнообразию детей в классе. В этой главе рассматриваются начальная подготовка учителей, их непрерывное профессиональное развитие, учет разнообразия при приеме на работу и роль сотрудников образовательной поддержки в инклюзивном образовании.

УЧИТЕЛЯ ПЛОХО ПОДГОТОВЛЕННЫ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Подготовка учителей для работы в инклюзивном образовании должна научить их ценить разнообразие учащихся, видеть в нем не проблему, а ресурс, уметь поддерживать всех учащихся и ожидать от каждого из них высоких результатов.

“ В некоторых странах инклюзивному образованию посвящены модули или целые программы, в других странах обучение посвящено отдельным группам учащихся. ”

Педагогическое образование должно стимулировать учителей работать в команде, постоянно совершенствоваться и профессионально развиваться (Европейское агентство, 2012).

Страны различаются по тому, как темы инклюзии и навыки работы в инклюзивной среде включены в систему подготовки учителей и программы повышения их квалификации. В некоторых странах инклюзивному образованию посвящены модули или целые программы, в других странах обучение посвящено отдельным группам учащихся, например, слабослышащим или слабовидящим. За исключением Словении, где учителей сначала обучают, а потом они становятся учителями-предметниками, в остальных странах учителя сначала изучают предмет, а потом получают педагогические навыки. Эти различия влияют на готовность учителей работать в диверсифицированных классах. Более того, получение сертификата или лицензии для учителя не предусматривает проверку полученных навыков работы в классе.

Многие учителя понимают, что они недостаточно готовы к работе в таких сложных условиях. В 14 странах региона по данным Международного исследования по вопросам преподавания и обучения (TALIS), только один из двух учителей сообщил, что готов работать в классах с разной степенью подготовки учащихся, и только один из трех готов работать в классах с разнообразными культурами учащихся. В Чешской

Республике эти показатели составляют 1:5 и 1:10. Возможной причиной таких низких показателей является почти полное отсутствие разнообразия преподавательского корпуса (Вставка 6.1). Однако страны региона демонстрируют более высокий показатель готовности учителей, чем, в целом, по странам ЕС, (Рисунок 6.1), впрочем, возможно это связано с тем, что разнообразие в классах региона не так велико, как в странах Евросоюза (см Глава 3).

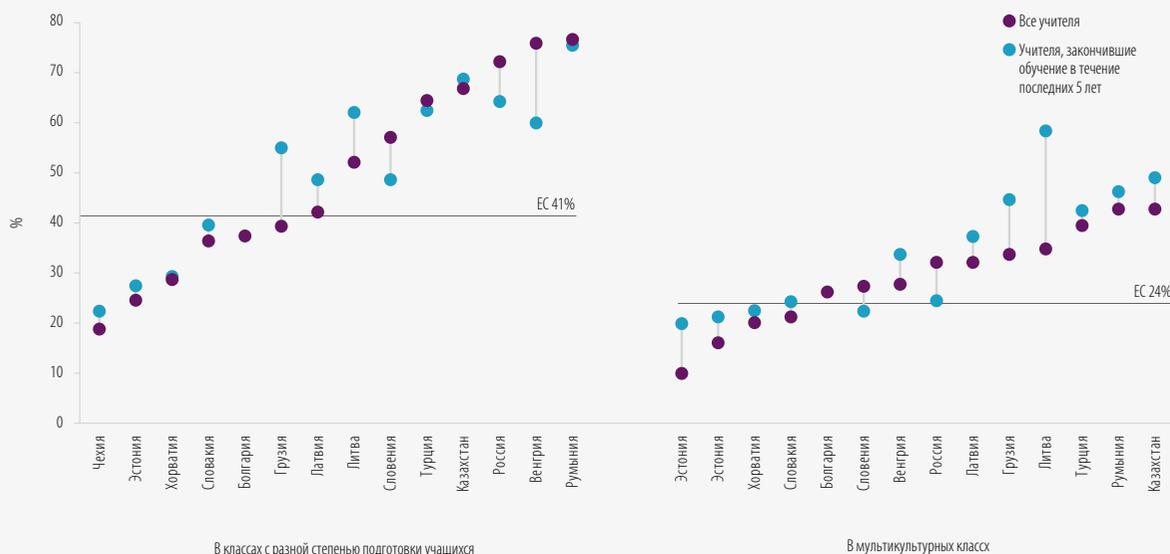
Инклюзия интегрируется в начальную подготовку учителей различными способами

Существует две модели подготовки учителей для работы в инклюзивной среде. Первая модель опирается на междисциплинарный подход и уделяет внимание практическому опыту. В рамках этого подхода считается, что инклюзия должна лежать в основе подготовки педагогов, а не рассматриваться как отдельная специальная тема (Rouse and

РИСУНОК 6.1:

Один из двух учителей в регионе готов преподавать в классах с разным уровнем подготовки учеников, и один из трех готов работать в мультикультурной среде

Процент учителей младшей средней школы, ощущающих себя готовыми или почти готовыми преподавать в определенной инклюзивной среде, в зависимости от года окончания программы начальной подготовки, 2018 год



Примечание: Среднее по ЕС относится к 23 странам, принявшим участие в исследовании TALIS 2018.
Источник: ОЭСР (2019).

ВСТАВКА 6.1:

Состав учительского корпуса не соответствует разнообразию учащихся

Учителя должны служить для учеников образцом для подражания. Ученики отождествляют себя с учителями и их представления о своем будущем основано на том, что они видят вокруг себя. Если вокруг них нет учителей-инвалидов или представителей различных этнических групп, либо же преподаватели по определенному предмету только мужчины или женщины, то ученики могут посчитать, что те или иные перспективы карьеры недоступны для некоторых групп людей. Разнообразие учительского корпуса отражает приверженность системы образования ценностям и принципам инклюзии. Увеличение численности учителей с различным культурным происхождением или с инвалидностью коррелирует с поступлением учеников в школы и вузы, их благополучием (Borker, 2017) и улучшает академические результаты учеников из этих групп (Cherng and Halpin, 2016; Egalite et al., 2015).

Состав учителей в регионе часто не отражает всего разнообразия его населения. Присутствует серьезный гендерный дисбаланс. В среднем, доля женщин в

средней школе составляет 69% в странах ЕС, но среди стран ЕС региона данный показатель варьирует от 73% в Румынии до 89% в Латвии. А в Черногории и Словакии нет квалифицированных учителей, способных преподавать на языке цыган рома.

Некоторые страны прилагают усилия для увеличения разнообразия учителей. Правительство Казахстана предоставляет льготы для поступления в педагогические университеты учащимся из сельских регионов, инвалидам или представителям неблагополучных социально-экономических групп населения (Информационно-Аналитический центр Казахстана, 2017). В Российской Федерации в школах преподают более 90 языков этнических групп, ее населяющих, а учителя принадлежат к различным этническим группам. Такое этническое разнообразие наблюдается даже во многих крупных городах, например, в Москве.

Florian, 2012). Этот подход при подготовке учителей используют Чешская Республика, Латвия и Сербия. Вторая модель уделяет внимание специальным курсам подготовки специалистов для работы с учащимися с особыми потребностями. Эти курсы могут быть обязательными, но обычно они предоставляются по выбору, а это означает, что навыки учителей в области инклюзивного образования будут целиком зависеть от инициативы будущего педагога. Такие курсы могут предлагаться предметными факультетами, педагогическими факультетами или педагогическими университетами, а также другими университетами, каждый из которых разрабатывает свою собственную программу.

Некоторые страны стали лучше готовить учителей для работы в инклюзивном образовании (**Вставка 6.2**). Опрос учителей в рамках международного исследования TALIS 2018 показал, что учителя, закончившие свои программы обучения в течение пяти последних лет, лучше подготовлены к преподаванию в многонациональных классах и классах с разным уровнем подготовки учеников. Хорватия начала реализовывать национальную программу подготовки учителей, которая предусматривает обучение, ориентированное на результат, и преподавание, в центре которого находится ученик. В Польше проходит реформа системы начальной подготовки учителей и системы профессионального развития. В основе этой реформы лежит принцип Образования для всех. В Румынии пересматривается рамочная учебная программа с целью организации инклюзивного обучения в общеобразовательных школах. Это подразумевает пересмотр системы подготовки учителей и совершенствования их навыков. Все эти преобразования – хорошее начало для подготовки учителей к работе в инклюзивном образовании.

Армянский государственный педагогический университет предлагает 4 курса по инклюзии: два на уровне бакалавриата и два на уровне магистратуры. На каждом уровне образования один предмет – обязательный, а другой – факультативный. Обязательный предмет на уровне бакалавриата – теория и практика инклюзивного образования, факультатив – психолого-педагогическая поддержка учащихся. На уровне магистратуры обязательный курс – организация инклюзивного образования, а оценивание – факультатив. В Болгарии на всех педагогических специальностях в высших учебных заведениях студентов учат работать с учениками с особыми потребностями в межкультурном образовании и в инклюзивной образовательной среде.

На факультете философии университета Черногории разработана магистерская программа по инклюзивному образованию, целью которой служит введение инклюзии как на университетском уровне, так и на уровне всей образовательной системы, и повышение осведомленности в

этом вопросе сотрудников университета. В Польше в рамках обязательной части начальной подготовки учителей студенты получают знания и умения реализации комплексных задач преподавания, образования и ухода, таких как разработка учебной программы и адаптация ее для удовлетворения потребностей всех учащихся.

Однако некоторые страны продолжают следовать медицинской модели инклюзивного образования, подчеркивая различия между студентами и укрепляя барьеры на пути к инклюзии. (Florian, 2019). В Украине в Тернопольском национальном педагогическом университете в 2019 году разработана магистерская программа по инклюзивному образованию. Ее целью служит формирование педагогических компетенций для работы в инклюзивной среде, но основной упор делается на коррекционную педагогику и практику. В Узбекистане в Ташкентском государственном университете предлагается курс по инклюзивному образованию, но он преподается на дефектологическом факультете и основан на модели дефицита. В Узбекистане, также как и в Боснии и Герцеговине, темы, связанные с инклюзией, не включаются в программы начальной подготовки учителей.

Начальная подготовка будущих учителей в регионе в основном включает теоретическую подготовку по инклюзии, но редко дает практику преподавания в инклюзивной среде. Только 10 из 30 образовательных систем региона организуют практику и стажировки в инклюзивной среде для будущих учителей. К ним относятся: Болгария, Грузия, Киргизстан, Польша, Республика Молдова, Словакия, Словения, Украина, Хорватия и Чешская Республика.

Два педагогических института в Венгрии пытаются решить этот вопрос. Педагогический институт в Мишкольце сотрудничает со школами региона, и специалисты вуза вместе с сотрудниками школы организуют практику для будущих педагогов, которые, в свою очередь, работают волонтерами со школьниками из социально незащищенных групп населения и с детьми цыган рома. Институт образования в городе Печ также сотрудничает со школами, где будущие учителя могут пройти практику.

Длительные сроки и сложные процессы аккредитации новых курсов и программ означают, что необходимо время для их согласования с национальной политикой по инклюзии. Также к проблемам инклюзивного образования относятся нежелание преподавателей учебных заведений адаптироваться к инклюзивному образованию и отсутствие единого мнения о том, что необходимо включать в программы. В университетах Албании программы обучения значительно отличаются друг от друга (Wort et al., 2019). В Северной Македонии начальная подготовка учителей начальной школы включает факультативы по инклюзии, но

“

Некоторые страны продолжают следовать медицинской модели инклюзивного образования, подчеркивая различия между учащимися и укрепляя барьеры на пути к инклюзии.

”

образовательная программа подготовки учителей-предметников не содержит курсов, связанных с инклюзией.

Даже в тех странах, где программы подготовки учителей включают курсы по инклюзии, навыки работы в инклюзивной среде не всегда требуются учителям для прохождения аккредитации и лицензирования. В Сербии будущие учителя должны продемонстрировать навыки работы в классе для того, чтобы получить лицензию педагога, но эти навыки не обязательно демонстрируются в мультикультурном классе или классе с разной подготовкой учащихся. Посещение курсов повышения квалификации по работе в инклюзивной среде обязательно для аттестации учителей, процедуры, в ходе которой регулярно оцениваются навыки преподавания и достижения учителей. В Российской Федерации право на преподавание автоматически присуждается после получения университетского диплома, при этом не требуется демонстрировать навыки работы в классе, тем более в инклюзивной среде. При отсутствии таких требований в федеральных стандартах педагогические университеты не заинтересованы в разработке курсов инклюзивного образования. В Узбекистане отсутствуют как квалификационная рамка, так и профессиональные стандарты для учителей, что приводит к неэффективному отбору и распределению учителей в школы.

Программы повышения квалификации учителей помогают заполнить пробелы, но это не носит систематического характера

Программы начальной подготовки учителей медленно реагируют на требования новой образовательной политики и на новые ситуации в образовании. Программы профессионального развития, которые предлагают государственные педагогические институты, университеты, профессиональные организации или негосударственные организации (НКО), могут помочь учителям обновить и усовершенствовать свои навыки. Другой подход к повышению квалификации учителей заключается в обучении через сеть профессиональных сообществ (**Вставка 6.3**).

Результаты исследования TALIS показывают, что учителя региона по сравнению с коллегами из ЕС чаще проходят повышение квалификации по инклюзии по крайней мере в трех из четырех областей. Индивидуализация обучения – область, в которой наблюдаются наибольшие расхождения в данных по прохождению курсов повышения квалификации. В Грузии, Казахстане, Латвии и Российской Федерации более 7 из 10 учителей прошли тренинги по организации индивидуализации обучения. А в Венгрии и Словакии менее 3 из 10 учителей прошли такое обучение (**Рис. 6.2**). Также необходимо отметить, что соответствие этих тренингов принципам инклюзивности значительно варьирует от страны к стране.

“

Даже в тех странах, где программы подготовки учителей включают курсы по инклюзии, навыки работы в инклюзивной среде не всегда требуются учителям для прохождения аккредитации и лицензирования.

”

ВСТАВКА 6.2:

Казахстан и Словения отличаются в своих подходах к подготовке учителей для работы в системе инклюзивного образования

В последние годы страны добились значительных успехов в подготовке учителей к работе в инклюзивной среде. В Казахстане в 2013–2018 гг. Общественный Фонд образования реализовал проект «Школа для всех», в рамках которого курсы по инклюзивному образованию были введены для всех педагогических специальностей, и их прохождение стало обязательным. Длительность такого курса составляет 90 часов, и он эквивалентен 3 кредитам Европейской системы перевода и накопления зачетных единиц (ECTS). Все учебные материалы были разработаны на русском и казахском языках и ими могут по выбору пользоваться учащиеся и педагоги. Также подготовлен глоссарий по психологическим и педагогическим терминам инклюзивного образования. Около 360 педагогических работников вузов и колледжей, а также 100 специалистов инклюзивного образования прошли обучение и повышение квалификации в сотрудничестве с Высшей школой образования Назарбаев Университета. Помимо прочего, это обучение было направлено на освоение ряда педагогических стратегий, содействующих лично-ориентированному обучению, например, эффективной работе в группах, инклюзивным методам преподавания, учету различных способностей и стилей обучения учащихся и обучению детей применять свои знания.

Словения модернизировала свою систему образования, поставив в центр внимания права человека, равные возможности и недопущение дискриминации. Этот процесс начался в 1995 году, когда была опубликована Белая книга по образованию и введено соответствующее законодательство. Реформы привели к тому, что система образования перешла от практики подготовки узких специалистов к подготовке учителей с широким профилем образования и разнообразными компетенциями, способными удовлетворять различные образовательные потребности учащихся в инклюзивной системе образования. Около 10 лет назад в Университете Приморска на факультете образования была разработана и аккредитована магистерская образовательная программа по инклюзивной педагогике. Она эквивалентна 120 кредитам Европейской системы перевода и накопления зачетных единиц или четырем семестрам. Похожая программа аккредитована на факультете педагогики Университета Марибор. Ожидается, что студенты, обучающиеся на программе, разовьют лидерские навыки, способность сотрудничать с коллегами, сообществом и родителями, навыки работы в команде и стратегическое мышление, способность понимать потребности людей в различных социальных ситуациях, профессиональную этику и ответственность.

ВСТАВКА 6.3:

Обучающие сообщества расширяют профессиональные возможности учителей

Сообщество профессионалов, объединенное общими целями, может улучшить навыки преподавания, углубить знания и повысить уверенность учителей в себе, и в результате добиться качественной помощи учащимся и улучшения их образовательных достижений. (Европейское агентство, 2018). В целом, 17 стран региона сообщили о том, что их национальная политика и законодательство направлены на поддержку развития обучающихся сообществ.

Сети школ — один из таких механизмов. В Косово такая сеть состоит из одной школы-ментора и нескольких сотрудничающих с ней школ, которые делятся своим опытом и эффективными практиками. Существует 21 такое сообщество, в которое входит более 100 школ, и все они извлекают пользу из такого интенсивного обмена идеями и опытом. В Киргизстане действуют кластеры школ: одна школа работает как центр для других школ, расположенных поблизости, в кластере проводятся тренинги для учителей и разрабатываются учебные материалы. В Российской Федерации также используется сетевой подход. В проекте «Новая Школа» высококвалифицированные учителя делятся своими педагогическими инструментами.

Тем не менее, только немногие обучающие сообщества объединяются вокруг идей равенства, справедливости и инклюзии. В Российской Федерации

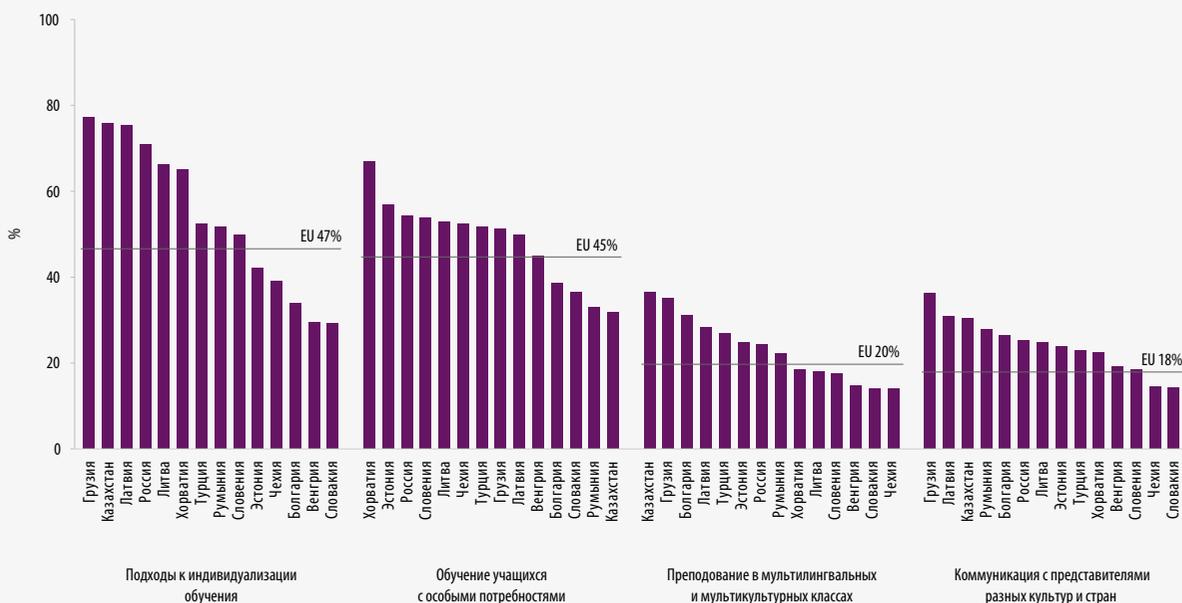
Ассоциация инклюзивных школ помогает распространять информацию об инклюзивном образовании в регионах, оказывает профессиональную поддержку, делится опытом и поддерживает инновации. В некоторых странах налажено сотрудничество между специальными школами и ресурсными центрами. В Северной Македонии общеобразовательные школы сотрудничают с ресурсным центром, используя его материально-технические и человеческие ресурсы для оказания профессиональной помощи учащимся с особыми потребностями, а также учителям, сотрудникам образовательной поддержки, родителям и любым группам, занимающимся инклюзивным образованием в муниципалитете.

И наконец, 12 стран отметили, что у них сотрудничают школы и университеты или другие вузы для поддержки инклюзивного образования, а также для того, чтобы способствовать профессиональному росту преподавателей и студентов педагогических факультетов, с помощью интернатуры, профессионального развития учителей (тренинги по инклюзивному образованию для учителей, по оцениванию, по языковой подготовке) и исследования инновационных практик для развития инклюзивного образования.

РИСУНОК 6.2:

Учителя региона чаще повышают квалификацию по различным областям инклюзивного образования по сравнению с коллегами из стран ЕС

Процент учителей средней школы, сообщивших, что определенные темы были включены в их программы повышения квалификации, 2018 год



Примечание: Термин «учащиеся с особыми потребностями» относится к тем ученикам, у которых были формальным образом зафиксированы особые потребности в образовании из-за их умственных, физических или эмоциональных ограничений.
Источник: ОЭСР (2019).

1 Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

Многие страны отмечают проблему старения учительского корпуса, что может затруднять подготовку учителей к работе в системе инклюзивного образования. Согласно исследованию TALIS 2018 года, в Болгарии, Грузии, Латвии, Литве и Эстонии более 50% учителей были старше 50 лет по сравнению со средним показателем стран ЕС в 34%. Учителя старшего возраста реже проходят курсы повышения квалификации по инклюзии. В Литве 27% учителей с опытом работы до пяти лет получили подготовку по работе в мультикультурной и мультиязычной среде по сравнению с 17% учителей с опытом работы более пяти лет, прошедших такую подготовку. В Болгарии 35% учителей с опытом работы до пяти лет прошли повышение квалификации по работе с людьми из разных культур и стран, по сравнению с 25% педагогов, чей опыт работы составляет более пяти лет.

В некоторых странах прохождение такого тренинга – обязательная часть аттестации, обеспечения качества и продвижения по карьерной лестнице. В Литве учителям общеобразовательных школ необходимо пройти курсы по специальной педагогике в региональных центрах или институтах повышения квалификации учителей или вузах для получения специализации по обучению детей с особыми образовательными потребностями. Необходимо пройти 40-часовой курс, чтобы учить детей с проблемами здоровья или ограниченной подвижностью, эмоциональными расстройствами и нарушениями поведения. 60-часовой курс необходим для обучения слабослышащих и слабовидящих детей, учеников с нарушениями речи, отставанием в развитии и интеллектуальными нарушениями, а также детей с совокупностью расстройств.

В других странах повышение квалификации не связано с карьерным ростом или другими поощрениями. В Эстонии прохождение курсов повышения квалификации не влияет на повышение зарплаты, изменение роли учителя в школе или его продвижение по карьерной лестнице. В Черногории карьерный рост учителя связан с увеличением его зарплаты, но получение навыков для работы в инклюзивной среде не поощряется и не вознаграждается каким-то особым образом.

Данные TALIS 2018 г. относительно потребности учителей в повышении квалификации по инклюзии разнородны. В целом, в 14 странах региона, принявших участие в исследовании, средний показатель по учителям основной средней школы, серьезно настроенным пройти обучение по инклюзии, равен значениям показателя по странам ЕС. Обучение тому, как работать с детьми с особыми потребностями пользуется наибольшим спросом. По сравнению со средними показателями стран ЕС, Румыния демонстрирует более высокие результаты по всем четырем разновидностям показателей. Например, 27% учителей выразили желание обучаться коммуникации с представителями разных культур и стран, по сравнению с 10% из стран ЕС (Рисунок 6.3а).

Необходимо отметить, что, как ни странно, взаимосвязь между возможностями повышения квалификации и выражением потребности в профессиональном развитии в этих 14 странах положительна: чем больше возможностей появляется, тем больше учителей выражают желание пройти такое обучение.

Эта зависимость наиболее характерна для тренингов по коммуникации с представителями разных стран и культур. Возможно, что увеличение таких возможностей обучения связано с осознанием соответствующей потребности со стороны профессионального сообщества.

Данные по потребности учителей в обучении для стран, которые принимали участие в нескольких исследованиях TALIS, также разнородны. Четыре страны, которые участвовали в опросах 2008 и 2018 годов, и особенно Венгрия и Словения, сообщили о значительном снижении потребности в обучении, но все страны, которые приняли участие в исследовании 2013 года отметили рост потребности в среднем на 7 процентов (Рисунок 6.3б).

“ Многие страны отмечают проблему старения учительского корпуса, что может затруднять подготовку учителей к работе в системе инклюзивного образования. ”

ВСТАВКА 6.4:

Армения разработала комплексную программу повышения квалификации учителей

Недавно Армения представила модель повышения квалификации, разработанную в рамках инициативы «Учитель для Армении». Группа экспертов проанализировала компетенции учителей, выявила дефициты и разработала методологию повышения квалификации и менторства и создала пакет программ. Вместо обучения специфическим навыкам работы с отдельными категориями учеников из социально незащищенных групп, программа обучает основным компетенциям для работы в инклюзивном образовании, таким как определение стилей обучения, стратегий для обучения, потребностей и прогресса в обучении детей из разных групп; индивидуализации заданий и использованию различных стратегий преподавания; решению проблем в сложных педагогических ситуациях посредством сотрудничества с другими учителями, сотрудниками образовательной поддержки, семьями и другими заинтересованными сторонами.

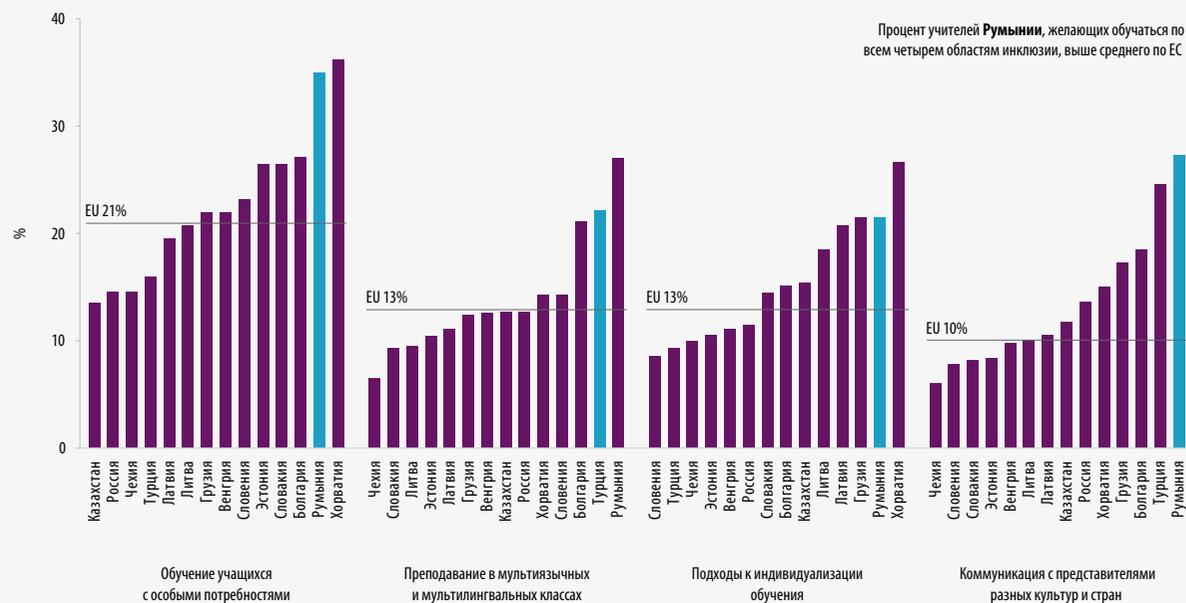
Программа запущена в 2019 году, и ее уже прошли более чем 800 учителей и ассистентов учителей из государственных школ. Она включает в себя двухнедельный интенсивный тренинг, направленный на формирование и развитие менторских умений и навыков фасилитации. Для обеспечения высокого качества реализации программы и ее совершенствования Республиканский психолого-педагогический центр пригласил на работу шесть внешних специалистов для мониторинга и оценки работы более 50 тренеров-менторов программы и общего вклада программы в профессиональное развитие учителей.

РИСУНОК 6.3:

Учителя особенно часто сообщают о потребности в повышении квалификации в области обучения учащихся с особыми потребностями

Процент учителей основной средней школы с высоким уровнем потребности в повышении квалификации

а. По четырем областям, 2018 год



б. По обучению детей с особыми потребностями



Примечание: Термин «учащиеся с особыми потребностями» относится к тем ученикам, у которых были формальным образом зафиксированы особые потребности в образовании из-за их умственных, физических или эмоциональных ограничений.
Источник: ОЭСР (2019).

В то время как во многих странах отсутствует хорошо структурированное описание подхода к профессиональному развитию учителей в области инклюзивного образования, некоторые страны предпринимают серьезные попытки по его формализации, например, Армения (Вставка 6.4). В Чешской Республике повышение квалификации педагогических

сотрудников проходит в рамках подхода K-L-I-M-A (культура обучения, лидерство, инклюзия, менторство и активные формы обучения). Этот подход разработан в ходе реализации проекта K-L-I-M-A (2016–22), под руководством Министерства образования, молодежи и спорта и направлен на поддержку всех учеников и помощи им в реализации своего потенциала.

Одна из областей развития профессиональных навыков – это инклюзивное оценивание. Учителя должны уметь определять потребности учеников и понимать, с какими сложностями они сталкиваются во время обучения. Учителям нужна помощь в регулярном сборе данных и использовании их для создания индивидуальных планов обучения и постановки целевых ориентиров обучения (Европейское агентство, 2007). Руководство по использованию оценивания на основе учебной программы особенно важно для обеспечения соответствия между целями и задачами обучения с одной стороны, и формирующим и итоговым оцениванием – с другой. Такое соответствие поможет разрешить сложности, затруднения и противоречия в образовательном процессе. Тем не менее только Азербайджан и Венгрия сообщили о проведении такого тренинга.

Очень мало программ повышения квалификации обучают работе с этническими группами или мигрантами, чей родной язык отличается от языка обучения в данной стране. В Эстонии 14% всех учащихся в системе основного образования обучаются на русском языке, но программы обучения на русском языке для русскоговорящих учителей предлагает только один институт. В Сербии программы обучения сербскому языку как второму появились только после того, как в стране значительно возросло число мигрантов, хотя эта потребность существовала и раньше. В Польше региональные институты повышения квалификации проводят тренинги и оказывают поддержку учителям, работающим в школах, где язык обучения – язык этнического меньшинства или региональный язык.

Инклюзия не является приоритетом в некоторых системах подготовки учителей. В Российской Федерации каждый штатный сотрудник школы должен пройти повышение квалификации длительностью 144 часа раз в три года, сертификат о прохождении такого курса необходим для аттестации. Исследование TALIS 2018 и TIMSS 2019 (исследование тенденций обучения математике и естественным наукам) выявило, что российские учителя проводят самое большое количество времени по сравнению с коллегами из других стран на курсах повышения квалификации (ОЭСР, 2019; IEA and ЮНЕСКО, 2020). Но тип программы повышения квалификации и ее содержание будет определяться тем, обязательна она или факультативна. Если курсы по инклюзии предлагаются в институте повышения квалификации учителей, то их обычно проводят специалисты из специальных исследовательских институтов или преподаватели дефектологических факультетов педагогических институтов. На таких курсах очень редко обсуждается или определяется само понятие инклюзии.

ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯМ НУЖНА ПОДДЕРЖКА

Для адаптации преподавания к потребностям и происхождению учеников учителям недостаточно иметь только знания и умения. Им необходимы соответствующие условия работы и штат поддержки (Hehir et al., 2016). Сотрудники образовательной поддержки могут выполнять ряд

“
Очень мало программ повышения квалификации обучают работе с этническими группами или мигрантами, чей родной язык отличается от языка обучения в данной стране.”
”

профессиональных, административных и технических функций (Интернационал Образования, 2017). В контексте инклюзивного образования для выполнения своих задач учителям нужна помощь специалистов (психологов, педагогов, педагогов специальных школ, логопедов) и ассистентов.

Учителям часто не хватает поддержки специалистов

Психологи и специальные педагоги играют важную роль в улучшении качества преподавания. Они сотрудничают с родителями, а в некоторых странах помогают учителям в их профессиональном развитии. В Сербии они главные помощники учителей в разработке индивидуальных планов обучения и дифференциации преподавания (Kovacs Cerović et al., 2016).

Сотрудников образовательной поддержки могут нанимать на работу общеобразовательные школы, специальные школы или ресурсные центры, обслуживающие сообщество или регион. В 12 странах, представивших данные по наличию штата образовательной поддержки, в среднем на 30 учителей приходится 1 такой специалист. В Латвии и Литве это соотношение выше. (1 специалист на 12 учителей), тогда как в Чехии, Словакии и Косово этот показатель ниже: в Чешской Республике (1: 57), Словакии (1:75) и Косово² (1:155) (**Рисунок 6.4**).

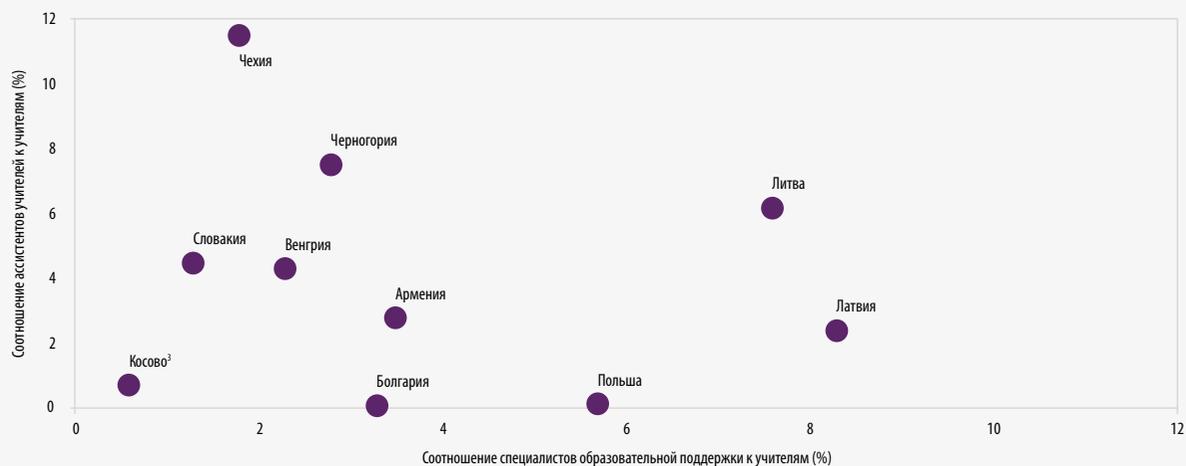
Наличие профессионалов поддержки в разных странах трудно сравнивать. В Армении психологи могут быть приняты на работу только в составе полипрофессиональных групп и только в те школы, где учатся дети с инвалидностью. Более того, обычно роль этих специалистов сводится к тому, чтобы сформулировать то, какая поддержка нужна ученикам с инвалидностью. Учителя рассматривают инклюзивное образование только как способ предоставления образовательных услуг учащимся с инвалидностью, при котором специалисты поддерживают и направляют процесс обучения школьника.

В Азербайджане квалифицированные специалисты по поддержке детей с инвалидностью работают только в специальных школах. То есть, когда страна пытается перевести детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные школы, нагрузка и ответственность учителей возрастает, а адекватную квалифицированную помощь они не получают. В Хорватии 43% школ принимают на работу психологов и 51% нанимают логопедов и других специалистов, занимающихся реабилитацией. Румыния сообщила о нехватке квалифицированных специалистов в сельских районах. В Украине педагогов специального образования могут пригласить на

2 Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

РИСУНОК 6.4:

Для поддержки учителей наличествующее количество профессионалов и ассистентов учителей явно недостаточно
Соотношение профессионалов и ассистентов учителей к количеству учителей в начальной и средней школах, в выбранных образовательных системах, данные на 2019 год или доступные данные на ближайший год



Примечание: Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

Источник: Данные, полученные для регионального доклада по инклюзии и образованию в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и Средней Азии.

работу в общеобразовательную школу, только если учащимся необходима такая помощь в соответствии с их индивидуальными учебными планами.

Трансформация специальных школ в ресурсные центры поддержки рассматривается как возможность добиться большего равноправия в плане доступности специальных педагогов для помощи общеобразовательным школам. В Беларуси недавно созданные ресурсные центры на базе региональных Центров коррекционного и реабилитационного образования проводят тренинги и оказывают менторскую поддержку школам и учителям по их запросам. При поддержке международных организаций эти центры могут стать узловыми накопителями знаний в области инклюзивного образования. В Словакии центры консультирования по специальной педагогике организуются на базе специальных школ (Министерство образования, науки, исследований и спорта Словакии, 2017). Предполагается, что учителя специального образования будут делиться своим опытом с другими учителями в инклюзивных школах. После двух этапов проекта «Достичь большого успеха в начальной школе» в Словакии предприняли попытку организовать группы инклюзивного образования в общеобразовательных школах, состоящих из школьного психолога, специального педагога, социального педагога и ассистента учителя.

Хотя считается, что специалисты должны оказывать поддержку учителям общеобразовательных школ, на практике эта поддержка выглядит не так, как планировалось. В некоторых случаях эти специалисты получают другие задания. В Северной Македонии штат образовательной поддержки перегружен административной работой, и у него остается мало времени для помощи учителям и ученикам или этого времени совсем нет. В других случаях работа с учениками с особыми нуждами

проводится не так, как запланировано. Например, как это происходит в Армении, учащихся-инвалидов забирают из общеобразовательных школ и организуют им индивидуальное обучение или обучение в малых группах, которое проводит специальный педагог. (ЮНИСЕФ, 2016). Другими словами, подходы стран к политике в области образования, профессионального обучения и трудоустройства сотрудников образовательной поддержки не согласованы с инклюзивным подходом к образованию.

Роль ассистента учителя нуждается в четком определении

Численность ассистентов учителей примерно соответствует численности специалистов по инклюзии. В 10 странах, предоставивших подробные данные, на 30 учителей приходится 1 ассистент учителя. В некоторых странах ассистенты учителя уже давно являются частью образовательной системы. В Чешской Республике этот показатель один из самых высоких: один ассистент на девять учителей. В Словакии, где ассистенты учителей появились в 2000-ых, их численность в общеобразовательных школах возросла с 664 чел. в 2005 до 3195 чел. в 2018 году. В Болгарии ассистенты учителя практически отсутствуют, а в Косово³ и Польше должность ассистента учителя только тестируется (Рисунок 6.4).

Введение должности ассистентов учителя в регионе – возможность увеличить в нем инклюзивность. В Албании и Северной Македонии ожидается, что прием на работу ассистентов учителя и персональных помощников по всей стране снизит нагрузку учителей общеобразовательных школ, которые озабочены присутствием учащихся с особыми

образовательными потребностями в своем классе, и будет способствовать распространению индивидуализации обучения (Вставка 6.5).

Роли ассистентов учителя значительно варьируют от страны к стране. Такой ассистент может оказывать поддержку одному ученику или их группе, помогать учителям или работать в группе сотрудников образовательной поддержки. В Российской Федерации ассистент учителя, который оказывает ребенку помощь на уроке и вне школы, назначается ученику с инвалидностью по рекомендации медико-социальной комиссии. В Украине, хотя ассистентов прикрепляют к отдельным учащимся с инвалидностью, они также участвуют в работе психолого-педагогических групп поддержки вместе с учителями другими специалистами и родителями ребенка.

В некоторых случаях их роль не прояснена или еще обсуждается. Например, в Армении должность ассистента учителя была введена недавно. Изначально правительство определило задачу ассистента, как сотрудника, оказывающего помощь учителю в разработке и реализации индивидуальных учебных планов. Но в должностной инструкции только 3 из 14 обязанностей подразумевают оказание поддержки учителю. В Азербайджане некоторые учителя считают, что ассистент учителя полностью ответственен за обучение учащегося с инвалидностью. Но основной принцип инклюзии состоит в том, что каждый учащийся имеет право обучаться у квалифицированного учителя.

Страны сообщают о барьерах на пути введения должности ассистента учителя. В Азербайджане трудовое законодательство включает описание такой должности, но администрация общеобразовательных школ при ограниченной финансовой автономии не может самостоятельно нанимать дополнительных сотрудников. В Монголии в Законе об образовании определена роль ассистента учителя, но не определены правовые нормы приема таких сотрудников на работу.

В некоторых странах общеобразовательные школы принимают на работу ассистентов учителя как медиаторов. В Болгарии медиатор выполняет роль посредника между семьями, сообществами, учениками и школами, способствуя предоставлению образовательных услуг высокого качества. В Хорватии в начале 2019/2020 учебного года, реализуя право учащихся с инвалидностью на доступ к соответствующим программам поддержки и содействуя педагогической и дидактической адаптации учебных программ для их нужд, Министерство науки и образования учредило комиссию по оценке реальных потребностей школ в ассистентах учителей. Министерство считает, что эту инициативу необходимо расширить, например, введя эффективный механизм мониторинга в начальной и средней школе детей группы риска, которые могут рано бросить школу, например детей из семей цыган рома.

В Сербии в рамках программы «Ассистент преподавателя для детей цыган группы рома» в соответствующие начальные школы назначается ассистент учителя для цыган рома. (Вставка 6.5). Эти ассистенты распределяют свое время по

необходимости на посещение занятий и на внешкольную деятельность. Например, они собирают информацию о детях, не посещающих школу или рано бросивших школу, изучают документы, посещают семьи и взаимодействуют с местным сообществом. Оценка программы показала, что посещение первого класса школы детьми цыган группы рома улучшилась. (Battaglia and Lebediniski, 2015, 2017).

ВСТАВКА 6.5:

Албания и Сербия вводят должность ассистента учителя в свои образовательные системы

Ассистенты учителя могут выполнять различные обязанности в системе инклюзивного образования. В Албании инициатива по введению таких должностей в школах была продиктована Законом об образовании 2012 года и нормативами 2013 года, которые признавали право детей с инвалидностью получать образование в местной общеобразовательной школе и поддержку в зависимости от потребностей. В рамках «Региональной поддержки инклюзивного образования в Албании», совместной инициативы Совета Европы и Европейского Союза, реализуемой объединением центров образовательной политики, ассистенты учителей начали работать в избранных школах на волонтерских началах. После получения положительных отзывов от родителей и учителей, Министерство образования, спорта и молодежи Албании ввело в обязанности ассистентов учителей помощь не только ученикам, но и учителям, родителям и школьным администраторам. Информационные кампании и тренинги для ассистентов учителей были направлены на улучшение отношения к инклюзии в обществе и на развитие навыков ассистентов учителей. В ноябре 2019 года министр опубликовал инструкции об обязанностях ассистентов учителей для учащихся с инвалидностью в школах и критериях и процедурах их отбора.

В Сербии должность ассистента учителя раньше официально не признавалась. Но положительный опыт работы ассистентов с детьми цыган группы рома в проекте Фонда образования рома привел к созданию рабочей группы по институализации этой должности. В состав рабочей группы вошли представители Министерства, Департамента правительства по социальной инклюзии и преодолению бедности, Института оценки качества образования, факультета специального образования и реабилитации Белградского университета, Ассоциации школ для учеников с особенностями развития и инвалидностью, Институтом развития образования, Национальным советом национального меньшинства цыган рома, Ассоциацией педагогической поддержки и ЮНИСЕФ. В руководстве, опубликованном в 2019 году, и написанном в опоре на десятилетний опыт инклюзивного образования, описано два типа ассистентов учителей: ассистенты, оказывающие поддержку учащимся из семей цыган рома и их семьям напрямую и опосредованно через помощь учителям и другим профессионалам; и ассистенты, оказывающие поддержку учащимся-инвалидам в соответствии с их особенностями развития, образовательными и социальными потребностями.

В обучении и подготовке специалистов образовательной поддержки еще многое предстоит сделать

Объем и качество возможностей профессионального развития сотрудников образовательной поддержки могут оказать большое влияние на практику инклюзивного образования. Сотрудники поддержки в регионе все еще недостаточно подготовлены к работе в инклюзивной среде в сотрудничестве с учителями, так как страны в основном все еще поддерживают медицинский подход к инклюзивному образованию, а, следовательно, и к соответствующей подготовке сотрудников. В Азербайджане в начальном педагогическом образовании смешаны подходы специального и инклюзивного образования. В обязательном курсе по инклюзивному образованию для коррекционных педагогов на уровне бакалавриата и магистратуры, преподаваемого в Государственном педагогическом университете, обсуждаются принципы инклюзивного образования, его правовые основы и типология детей с инвалидностью. Будущие профессионалы так и остаются в плену этой двусмысленности, и даже повышение квалификации не всегда компенсирует пробелы в начальном педагогическом образовании.

Образование специалистов для групп образовательной поддержки либо происходит на отдельных программах, либо частично совпадает с основным педагогическим образованием. Степень этого совпадения может быть разной. Некоторые курсы обучения могут быть одинаковыми и для подготовки бакалавра, и магистра, и специалиста. Иногда учителя и сотрудники образовательной поддержки, работающие в инклюзивном образовании, должны проходить курсы повышения квалификации. Например, в Грузии учителя специального образования должны соответствовать хотя бы одному из следующих требований: диплом бакалавра или магистра в области педагогического образования, или степень магистра плюс заверченный модульный курс по специальному образованию; диплом высшего образования по какому-либо предмету и магистерская степень по специальному образованию; прохождение программы профессионального развития по специальному образованию или программы переподготовки после двух лет работы учителем специального образования.

В регионе проводятся реформы для утверждения новых требований к квалификации и компетентностям персонала образовательной поддержки. В Грузии было объявлено о планах по введению процедуры сертификации и программы высшего образования для учителей специального образования. В Северной Македонии ожидается, что новые профессиональные стандарты для учителей и специалистов

образовательной поддержки окажут положительное влияние на систему профессионального развития. В Румынии были пересмотрены программы высшего образования для учителей и педагогов специального образования, и были созданы новые версии, поддерживающие введение инклюзивного образования в общеобразовательных школах. Целью этих новых программ служит искоренение сегрегации, дискриминации и насилия по гендерному признаку. У профессионалов образовательной поддержки: психологов, специальных педагогов и логопедов, должна быть, по крайней мере, магистерская степень по образованию. Минимальный уровень подготовки ассистентов учителя – среднее профессиональное образование, полученное, например, в педагогических колледжах. В Словакии в соответствии с новым законодательством готовятся новые механизмы лицензирования и аттестации учителей и персонала образовательной поддержки.

Только в некоторых странах выработан стратегический подход к планированию и реализации программ непрерывного профессионального развития специалистов образовательной поддержки, готовых работать в инклюзивной образовательной среде. В целом, подход к повышению квалификации специалистов носит нерегулярный характер и не отличается последовательностью. Курсы повышения квалификации по инклюзии бывают доступны в короткие промежутки времени, как правило, в течение реализации национальных проектов или аккредитации. В Болгарии система повышения квалификации устанавливает набор определенных требований для прохождения лицензирования и аттестации специалистами образовательной поддержки, а для учителей и педагогов специального образования, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах, проводятся ежегодные семинары.

Программы инклюзивного образования для сотрудников образовательной поддержки включают в себя набор тем по инклюзии, но в основном они касаются работы с учениками с какой-то формой инвалидности. В Монголии не было программы начальной подготовки для специальных педагогов, и только недавно в Высшей школе образования Монгольского государственного педагогического университета открылась программа по специальному образованию. Цель этой программы – обучение специальных педагогов, которые будут учить детей с инвалидностью в общеобразовательных и специальных школах.

Такие темы, как индивидуальные учебные планы, дифференцированное обучение, коммуникативные навыки, сложности работы в классах с разнообразным составом

“

Только в некоторых странах выработан стратегический подход к планированию и реализации программ непрерывного профессионального развития специалистов образовательной поддержки, готовых работать в инклюзивной образовательной среде.

”

учащихся подход к инклюзии в масштабе всей школы недостаточно раскрываются в программах обучения специалистов образовательной поддержки, особенно специальных педагогов и терапевтов. В Республике Молдова разработана обязательная программа повышения квалификации сотрудников образовательной поддержки, которая среди других тематик включает в себя такие аспекты, как: предоставление услуг инклюзивного образования на уровне организации, инклюзивный подход в планировании и организации образовательного процесса, стратегии обучения детей с особыми потребностями и специфическое вмешательство на уровне отдельного ученика или группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учителя региона в целом плохо подготовлены к работе в классах с разнообразным составом учащихся, им не хватает профессиональной поддержки в школах. Во время своей начальной подготовки учителя получают знания по своему предмету, методике преподавания предмета и общей педагогике, но они практически не получают специальной подготовки для работы в многонациональных классах и классах с разным уровнем подготовки учащихся. Так как будущих учителей, в основном, обучают реагировать на особые потребности детей с помощью методов коррекции, то междисциплинарный и всесторонний подход к инклюзии – редкое исключение. Соответственно, лицензирование и аттестация учителей обычно не связаны с их компетенциями работы в инклюзивной среде и демонстрацией на практике этих компетенций.

В отсутствие подготовки к работе в инклюзивной среде при получении педагогического образования, повышение

квалификации остается единственным способом получения такой подготовки. Однако в ходе повышения квалификации внимание чаще всего уделяют обучению детей с инвалидностью, а не обучению представителей других уязвимых групп. К тому же учителей редко мотивируют пройти специальное повышение квалификации. Профессиональное развитие на уровне школы – редкая практика, а оценивание работы учителей недостаточно используется для повышения мотивации и профессионального удовлетворения. У учителей отсутствуют возможности менторства и коучинга на рабочем месте, которые помогли бы им в развитии практических навыков.

Во многих странах разнообразие учительского корпуса не соответствует разнообразию учащихся, отсутствует образовательная политика по привлечению к работе учителя людей из социально незащищенных групп населения. В отсутствие ролевых моделей и возможностей идентификации себя с учителями, посещение школы, благополучие и достижения учеников из таких групп населения находятся в зоне риска.

Хотя инклюзия – явление междисциплинарное и межсекторальное, учителя не получают достаточной поддержки от других профессионалов. Сотрудники образовательной поддержки также недостаточно подготовлены, так как целостный подход к инклюзии редко применяется в ходе их начальной подготовки. Учителя получают недостаточно помощи от персонала образовательной поддержки, это связано с тем, что роль таких сотрудников четко не определена, а их обязанности размыты.



Образование в Таджикистане, район Шахринав.

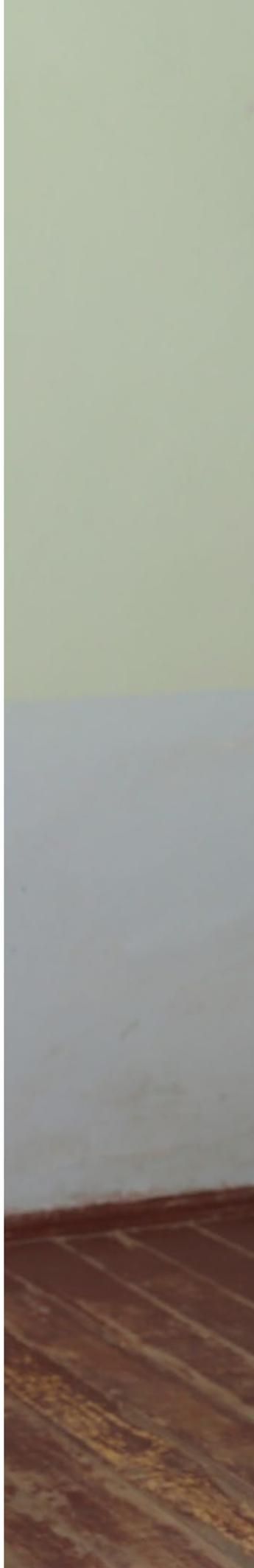
ФОТО: GPE/ Carine Durand



ГЛАВА

7

ШКОЛЫ



ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

Школы призваны сыграть ключевую роль в формировании системы инклюзивного образования.

- Руководители школ должны создавать инклюзивный уклад и реализовать инклюзивную педагогику, реагировать на разнообразные потребности учащихся и обеспечивать качественное образование для всех, осуществляя единый подход на уровне всей школы.

Правовые барьеры препятствуют справедливому приему в школу, но директора школ могут помочь преодолеть их в процессе становления культуры инклюзивного образования.

- Сохраняются ограничительные механизмы и административные барьеры при приеме в школу. В 15 странах прием в школу зависит от результатов медико-психологической экспертизы и других процедур отбора.
- Из 30 стран региона в 17 странах системой образования не предусмотрен доступ детей с инвалидностью к начальному образованию, а в 21 – стране – к среднему образованию. В 10 странах существуют препятствия для детей цыган рома при приеме в начальную школу, а в 13 странах – при приеме в среднюю.
- Даже в тех странах, где существует превентивное законодательство, школы изолируют определенные группы детей. В 15 странах общеобразовательные школы имеют специальные классы. В Сербии дети с особенностями развития формально зачисляются в общеобразовательные школы, но при этом их помещают в развивающие группы, что лишает их возможности ежедневного общения с детьми из обычных классов и участия в общеобразовательном учебном процессе.
- Домашнее обучение для детей-инвалидов – еще одна ограничительная практика. Местные школы из года в год фиксируют, что ребенок остается в одном и том же классе. Это административное удержание учащегося позволяет школе быть гибкой в предоставлении поддержки ребенку, однако, как правило, ему предлагается только сокращенная учебная программа.

Организация поддержки учащегося – важнейшая обязанность школы.

- Двигаясь в направлении инклюзивной поддержки внутри школы, страны предлагают разнообразные формы поддержки: в 25 странах это консультирование и менторство, в 22 странах – это образовательная поддержка, в 21 стране – это помощь специалиста образовательной поддержки и логопеда. Необходимо решить задачу по преодолению ограничительного и медицинского подхода, преобладающего в такой поддержке.
- Директора школ в Северной Македонии, Словакии и Словении по своей собственной инициативе или как члены ассоциации школ могут использовать разнообразные варианты поддержки, предлагаемые консультантами. Это могут быть профилактические, поддерживающие и развивающие виды деятельности.
- Директора школ могут прибегнуть к помощи групп специалистов в определенных ситуациях, требующих вмешательства. В Латвии создана служба психолого-педагогической поддержки. Учителя групп поддержки в Республике Молдова осуществляют специальную психолого-педагогическую помощь, физиотерапевтическое и логопедическое лечение.

Специальные школы в системе инклюзивного образования играют новую роль.

- Некоторые страны переходят к созданию ресурсных центров, которые должны обеспечить общеобразовательные школы высококлассными специалистами и ресурсами, в первую очередь для учащихся с комплексными потребностями. В Польше, где 34% учащихся с особыми потребностями в образовании обучаются в специальных школах, идет создание специализированных центров, призванных оказать поддержку общеобразовательным школам.

Инклюзивному образованию необходимы соответствующие требованиям и доступные школьные здания и оборудование.

- В большинстве случаев школьная инфраструктура либо не приспособлена, либо недоступна для детей с инвалидностью. В Киргизстане только около 8% школ имеют необходимую инфраструктуру.
- Новые подходы к проектированию школьных зданий отвечают разнообразным потребностям учащихся. В Грузии школы должны быть адаптированы к потребностям учащихся и оборудованы в соответствии со стандартами универсального дизайна.
- Немногие страны осуществляют надлежащий мониторинг соответствия школьной инфраструктуры стандартам. В Литве сбор информации по различным аспектам доступности и приспособленности зданий общеобразовательных школ осуществляется муниципалитетами в режиме онлайн.

| | |
|--|------------|
| Успех инклюзивного образования зависит от справедливого приема в школу и общественного признания | 119 |
| Инклюзивное образование определяется наличием доступа к обучению и образовательной поддержке..... | 122 |
| Организация поддержки учащихся - важная обязанность школы | 122 |
| Специальные школы могут сыграть новую роль в системе инклюзивного образования..... | 124 |
| Инклюзивному образованию необходимы соответствующие школьные здания и оборудование..... | 125 |
| Заключение..... | 127 |

В движении к инклюзивному образованию решающую роль призваны сыграть школы и школьные директора. Особенно сейчас, когда наблюдается быстрый переход к новым и разнообразным формам обучения, взаимодействия и участия в учебном процессе, ускоренный во время пандемии COVID-19, школы должны обеспечить совместное обучение учителей и учеников, и не только академическое, но и социальное. Необходимо проводить мониторинг механизмов исключения из школьного сообщества, педагогических подходов, разрабатываемых школами, направленных на охват всех учащихся и методов содействия развитию инклюзивному образованию, используемых руководством школы.

В процессе превращения школы в инклюзивную, целью которой является предоставление равных возможностей в получении образования и обеспечении равноценных образовательных результатов, центральными становятся два вопроса. Первый касается доступа и доступности. В связи с нехваткой и неравномерным распределением человеческих и финансовых ресурсов, направленных на учет разнообразных потребностей, переход к инклюзии часто становится управленческим вызовом для отдельных школ и школьных сетей. Второй вопрос касается кадровой и технологической поддержки учебного процесса. Поддержка специалистов и целенаправленные действия в отношении социально незащищенных групп учащихся в общеобразовательной школе имеют важнейшее значение.

Несмотря на важность всех этих элементов, формирование инклюзивной школы не может сводиться лишь к улучшению физической доступности или доступа к учебной программе. Обеспечение доступа к образованию подразумевает более широкий взгляд, охватывающий организационные, педагогические и социально-бытовые условия школ, а также их целевые установки,

“ Формирование инклюзивной школы не может сводиться лишь к улучшению физической доступности или доступа к учебной программе.

их влияние на успеваемость, возможности перехода из класса в класс, а также будущие возможности для жизни учащихся. (Ebersold, 2015; Европейское агентство, 2017; ЮНЕСКО, 2020). Иными словами, развитие доступных школ и совершенствование процедур, обеспечивающих доступ к поддержке в обучении, являются частью социального общественного договора, в который глубоко вовлечены руководители школ и школьные коллективы, а также заинтересованные лица из числа местных жителей. Школам следует рассматривать качество образования как средство укрепления равных возможностей для достижения равноценных образовательных результатов. Создавая инклюзивный уклад и воспринимая разнообразие как императив для практической деятельности, школьное руководство может привлечь учителей к развитию инклюзивной педагогики и к обеспечению качественного образования всем учащимся (Artiles et al., 2010; Florian and Spratt, 2013; Florian, 2019).

Необходим подход на уровне всей школы. Данная глава посвящена школе как сообществу людей и как ресурсу для инклюзивного образования, при этом школа рассматривается как организация, которая управляет приемом учащихся и помогает им осуществить право на образование. В ней также рассматривается, как руководство инклюзивной школы оказывает влияние на участие в образовательном процессе, предоставление равных возможностей для достижения образовательных результатов и на чувство сопричастности. В основном в этой главе речь идет об общеобразовательных школах, но в ней также рассматривается, как специальные школы, домашнее обучение и различные формы поддержки и консультирования могут быть использованы в процессе формирования инклюзивной образовательной среды. И наконец, в ней обсуждаются вопросы доступности школьной среды, которые требуют поддержки уже за пределами школы.

УСПЕХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАВИСИТ ОТ СПРАВЕДЛИВОГО ПРИЕМА В ШКОЛУ И ОБЩЕСТВЕННОГО ПРИЗНАНИЯ

Школьная культура инклюзивности напрямую связана с принципами и ценностями, лежащими в основе политики и практики школы, которые направлены на поддержку разнообразия на различных



уровнях. (Booth and Ainscow, 2011; Ebersold, 2015). Гибкость при приеме в школу, независимо от этнической принадлежности, языка, пола, достатка, инвалидности, успеваемости или поведения, является важным индикатором культуры инклюзивного образования. Ключевая роль в передаче этих принципов и ценностей, независимо от ограничений, накладываемых школьными структурами и социальной средой, принадлежит директору школы.

Хотя 24 страны из 30 стран-участниц исследования утверждают, что в их общеобразовательные школы принимают всех учащихся, во многих странах потенциальным учащимся отказывают в приеме в результате действия ограничительных механизмов и административных барьеров. Например, в 15 странах поступление в школу зависит от результатов медико-психологической экспертизы и других процедур отбора, контролируемых директорами школ. Половина стран, утверждающих, что все учащиеся могут без ограничений быть приняты в школу, используют процедуры отбора при приеме. Кроме того, в 11 странах объясняют отказ в приеме организационными причинами, такими как переполненные классы в городских школах или нехватка сотрудников образовательной поддержки, а в 6 странах ссылаются на административные барьеры, такие как требование прописки в микрорайоне, в котором находится школа. К другим барьерам относятся наличие онлайн регистрации и требования к языковой подготовке. В Венгрии, Косово,¹ Румынии и Российской Федерации учащегося могут исключить из школы из-за проблем с поведением.

Некоторые социально незащищенные группы детей систематически недостаточно представлены в общеобразовательном процессе. Из 30 образовательных систем в 17ти не предусмотрен доступ детей с инвалидностью к начальному образованию, а в 21 стране – к среднему образованию. В 10 странах

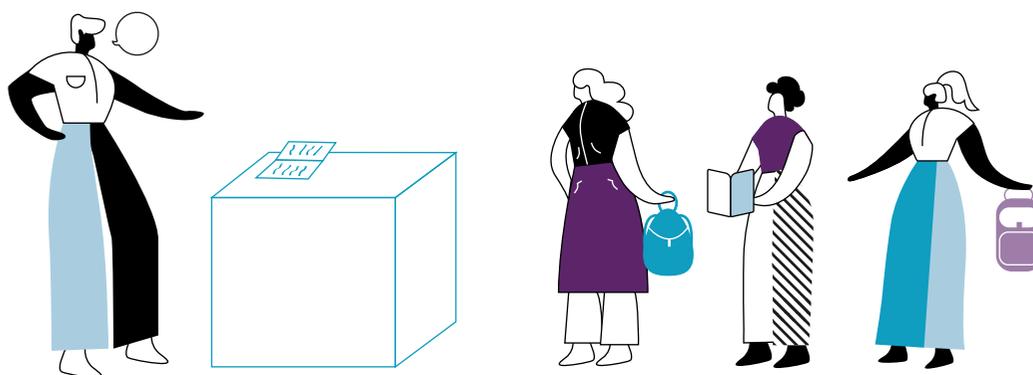
“ Из 30 образовательных систем в 17ти не предусмотрен доступ детей с инвалидностью к начальному образованию, а в 21 стране – к среднему образованию. ”

существуют препятствия при приеме в начальную школу для детей цыган рома, а в 13 странах – в среднюю школу. Даже попав в школу, учащиеся из необеспеченных и маргинализированных семей скорее всего будут учиться ниже своих возможностей. Работникам системы образования, задачей которых является профилактика ситуаций, при которых ученики бросают школу, возможно, не удастся связаться с их семьями вследствие дискриминации или социальных, экономических и культурных барьеров.

Тактика отбора приводит к отказу от приема в школу даже тогда, когда существует законодательство, призванное не допускать такие случаи. В Румынии городские школы скорее всего откажут в приеме учащихся с особыми образовательными потребностями, если есть другие школы, в которые можно обратиться. В некоторых странах существует система приоритетной регистрации в средних школах, происходит отслеживание учащихся при переходе с одного уровня образования на другой, например, при переходе из системы дошкольного образования в начальное, или формируются группы учащихся в соответствии с их успеваемостью. В системах образования 15 стран региона общеобразовательные школы имеют специальные классы или сотрудничают со специальными школами неинтернатного типа. В некоторых случаях, как, например, в Сербии, дети, обучающиеся

Хотя **24 из 30** стран региона сообщают, что принимают всех учащихся в общеобразовательные школы, потенциальным ученикам во многих странах отказывают в приеме в результате действия

ограничительных механизмов и административных барьеров.



Например, **в 15 странах**, поступление в школу зависит от результатов медико-психологической экспертизы и других процедур отбора, установленных **директором школы.**

1

Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

в отдельных классах, могут участвовать в учебном процессе лишь частично: учащиеся с особенностями развития формально зачисляются в общеобразовательные школы, но при этом помещаются в развивающие группы, что лишает их возможности ежедневного общения с детьми из обычных классов и участия в учебном процессе.

Продолжают существовать альтернативные варианты обучения (**Рисунок 7.1**), препятствующие равному доступу к образованию. Дети с инвалидностью могут проходить обучение на дому. В Беларуси родителей вынуждают выбирать между специальной школой и домашним обучением. Местные школы из года в год фиксируют, что ребенок находится в одном и том же классе. Это административное удержание учащегося в том же классе позволяет школе быть гибкой в предоставлении поддержки ребенку, как это происходит в Российской Федерации. Как правило, таким учащимся предлагается только сокращенная учебная программа; в Словакии школы проводят с ними не менее двух уроков в неделю. В некоторых случаях услуги специальных школ для детей-инвалидов предоставляются как некая привилегия, поскольку у некоторых специализированных учебных организаций хорошая репутация, как например, у школ для слепоглухих детей в Российской Федерации. Появление альтернативного обучения происходит из-за распространенных в обществе представлений и стереотипов относительно определенных групп населения, агрессивного поведения или виктимизации, а также заниженных ожиданий от учащихся. В Черногории отдельные школы только для цыган расположены рядом с поселением цыган рома.

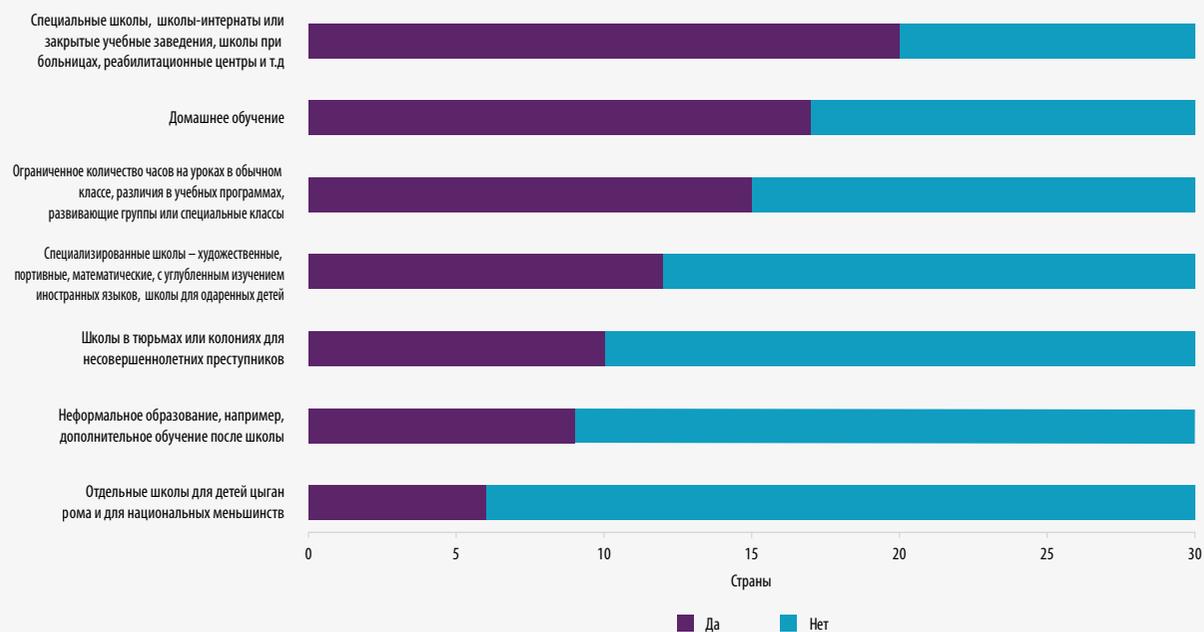
Регион характеризуется более высокой, чем в среднем в мире, долей специализированных учреждений по уходу за ребенком. Это связано с подходом, унаследованным из прошлого, при котором ошибочно считалось, что предоставление помощи в изолированных условиях более эффективно (Mladenov and Petri, 2020). Расформирование таких организаций привело к уменьшению количества детей, получающих такую помощь. Количество детей, находящихся в учреждениях интернатного типа в Грузии, снизилось с более чем 20 000 в 1989 году до менее 1000 в 2016 году в результате целенаправленной политики государства и международной помощи (Ulybina, 2020). Однако темпы прогресса в разных странах были далеко не одинаковыми, несмотря на значительную внешнюю помощь технического и финансового характера. Медленный темп изменений, по крайней мере частично, объяснялся низким уровнем развития сферы социальных услуг, в том числе образования (European Expert Group, 2012; USAID, 2013; Jones, 2019). В Армении, несмотря на амбициозную программу, связанную с отказом от учреждений интернатного типа, нехватка приспособленных помещений и недостаточная обеспеченность индивидуализированным подходом в общеобразовательных школах, а также недостаточные возможности для продолжения обучения после 9 класса привели к тому, что родители выразили потребность в учреждениях интернатного типа (Human Rights Watch, 2017).

Независимо от того, обусловлен ли избирательный прием в школу и альтернативные формы образования нехваткой ресурсов и поддержки, недостаточной подготовкой учителей, самовольными решениями на местах или равнодушным бездействием, все это препятствует изменению отношения к

РИСУНОК 7.1:

Альтернативное образование типично для региона

Число стран, предлагающих различные формы альтернативного образования



Источник: Данные доклада по инклюзивному образованию в странах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии.

образованию для всех и принятию ценностей инклюзивного образования, которые могли бы способствовать полноценному обучению в общеобразовательной школе всех детей. В Беларуси многие специалисты и родители недостаточно хорошо осведомлены о праве на образование. Продолжающийся акцент на развитии когнитивных навыков у детей с особыми образовательными потребностями при игнорировании их социальных навыков препятствует формированию культуры инклюзивного образования (Radyhina and Turchanka, 2017).

Чтобы привлечь внимание к необходимости полноценного обучения в общеобразовательной школе детей, которым было отказано в приеме или которые обучаются отдельно от остальных учащихся, необходимы аффирмативные¹ меры. В Сербии предусмотрена приоритетная регистрация для учащихся с особыми потребностями в образовании, услуги переводчика, чтобы помочь провести оценку уровня знаний детей из языковых меньшинств, а также дополнительные баллы на вступительных экзаменах для детей из национальных меньшинств. Такие меры укрепляют и подчеркивают подход, основанный на правах человека, и служат примером более гибкой политики приема для других школ.

Школы могут обеспечить социализацию и внеклассную работу с участием сверстников, чтобы усилить чувство сопричастности у тех, кто проходит обучение в специальных классах, на дому или вне школы. В начальных школах Румынии стараются найти подход к ученикам, досрочно бросившим школу или собирающимся сделать это, предоставляя обучение по программам второго шанса в форме дневных или вечерних занятий, вечернего образования или дистанционного обучения.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ НАЛИЧИЕМ ДОСТУПА К ОБУЧЕНИЮ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ

Расширение доступа к образованию в общеобразовательной школе является частью концепции инклюзии, которая знаменует собой уход от традиционной – на основе медицинского заключения или на конкурсной основе – системы приема в местные школы. Однако недостаточно обеспечить доступ к качественному образованию, равные возможности и образовательную поддержку (Ebersold, 2015; Van Avermaet et al., 2011). Руководителям школ, разделяющим концепцию инклюзии, следует организовывать более разнообразные мероприятия, брать на себя ответственность за всех учеников и ценить их, независимо от их происхождения, потребностей или способностей. Это формирует положительный опыт обучения для учащихся и способствует повышению успеваемости, благополучия и развитию чувства сопричастности. (Европейское агентство, 2019а).

Инклюзивность в школе зависит от внутришкольных, межшкольных и внешкольных процессов (Ainscow et al., 2012). Директора школ,

возможно, не могут влиять на последний аспект, если более широкий политический контекст оставит им мало места для маневра, как в случае с правилами приема в школу. Средние школы в Таджикистане не могут предоставить необходимую дополнительную поддержку, потому что учащиеся должны проходить медицинский осмотр, и по его результатам те, кто нуждается в такой поддержке, отправляются в специальные школы. Даже если дополнительная поддержка предлагается, она принимает форму индивидуального обучения, компенсаторного обучения во время летних каникул, или учащегося оставляют на второй год в одном и том же классе.

В школах недостаточно персонала и финансирования, чтобы поддерживать разнообразие и оказывать необходимую поддержку учащимся. Национальная политика по включению всех учащихся в общеобразовательные школы не гарантирует поддержку школьников и учителей. Доступ к консультированию может быть ограниченным в школах с большим количеством учащихся. Обязанности школьных психологов в составе групп специалистов образовательной поддержки могут быть недостаточно четко определены. В сельских школах Литвы и Республики Молдова не хватает психологов и консультантов. В Румынии у учащихся с инвалидностью отсутствуют консультирование по вопросам карьеры и занятия с наставниками по поиску работы. Даже когда поддержка имеется, она может быть непостоянной. В Монголии психологическая поддержка не распространяется на недавно переведенных в общеобразовательную школу учащихся за исключением ситуаций, когда возникают опасения по поводу безопасности, например, в случае буллинга в общежитии.

Несмотря на нехватку необходимого персонала, у директоров школ больше автономии, чем у других сотрудников школы, чтобы реагировать на проблемы, связанные с разнообразием потребностей учащихся, в их собственных школах и делиться ресурсами с другими школами. Используя целостный подход на уровне всей школы, можно встроить в повседневную школьную практику разные уровни поддержки учащихся. Например, школьные директора могут содействовать созданию среды с разнообразными формами обучения, индивидуальной образовательной поддержкой и социальным взаимодействием. Они могут также способствовать развитию сотрудничества с другими школами, чтобы расширить образовательные возможности, в том числе и со специальными школами, если такие есть поблизости. (Ekins and Grimes, 2009).

Организация поддержки учащихся - важнейшая обязанность школы

Страны движутся к инклюзивной и внутришкольной поддержке учащихся, а школы - в сторону более широкой и гибкой системы поддержки детей при переходе к инклюзивному образованию. В большинстве образовательных систем 30 стран региона предлагаются разнообразные формы поддержки: консультирование и наставничество в 23 странах, образовательная поддержка в 22 странах и помощь логопеда и специалиста образовательной поддержки в 21 стране.

“

В школах недостаточно персонала и финансирования, чтобы поддерживать разнообразие и оказывать необходимую поддержку учащимся.

”

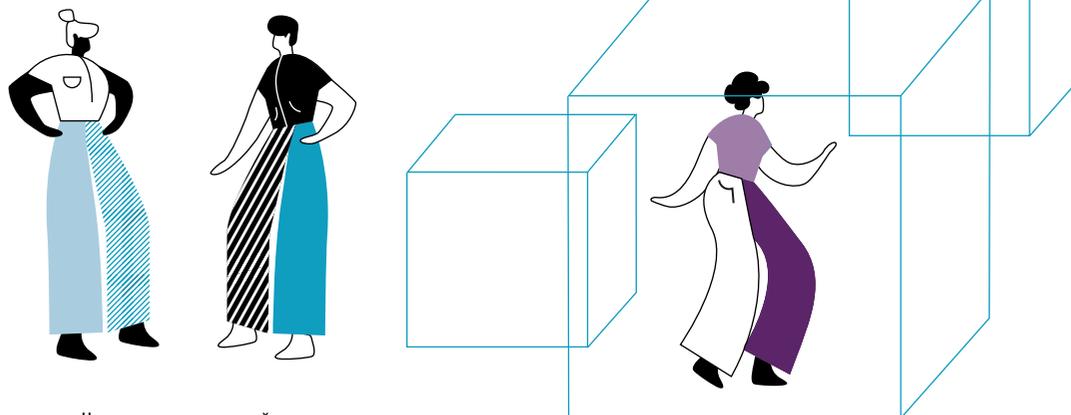
1 Аффирмативные меры- способ поддержки уязвимых групп путем предоставления им некоторых преимуществ, например, зачисление в вузы с баллами ниже пороговых (прим.переводчика)

“

В Северной Македонии, Сербии и Черногории, работают команды организаторов инклюзии, сформированные объединением школ.

”

Все системы образования в странах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии осуществляют **сегрегацию** определенных групп учащихся:



Несмотря на достигнутый прогресс:

- 1) В 21 стране имеются **отдельные школы** для детей, принадлежащих к языковым меньшинствам
- 2) В Болгарии, Венгрии и Словакии **шесть из 10** детей цыган рома учатся в классах, где все или большинство **учащихся** являются **цыганами рома**.
- 3) В странах Центральной и Восточной Европы **каждый третий учащийся** с установленными особыми потребностями помещается в **специальную школу**

Одна из серьезных задач, которую предстоит решить, это преодоление ограничительного и часто медицинского подхода, который традиционно преобладал в отношении к наиболее социально незащищенным учащимся. Определения поддержки разнообразных потребностей существенным образом отличаются друг от друга. Как общеобразовательные, так и специальные школы утверждают, что применяют «инклюзивную педагогику», что может несколько уменьшить внимание к обеспечению инклюзии в общеобразовательной школе. В Российской Федерации распространенной практикой являются дополнительная поддержка небольших групп учащихся, индивидуальная поддержка или классы коррекции в общеобразовательных школах. Хотя эти формы поддержки как будто бы следуют принципам инклюзивной педагогики, они чаще всего касаются инвалидности, которая определяется в медицинских терминах.

Разработано несколько моделей инклюзивной поддержки, все они могут быть реализованы директорами школ или сетью местных инклюзивных школ. В Северной Македонии, Словакии и Словении используются разнообразные формы поддержки, когда каждая школа имеет возможность получить помощь консультанта по проведению профилактических, поддерживающих и развивающих видов учебной деятельности. Консультантами могут быть специалисты в инклюзивной педагогике или другие

квалифицированные специалисты, такие как медицинские сестры или социальные работники, школьные психологи или специалисты по предотвращению поведенческих расстройств.

В Северной Македонии, Сербии и Черногории, работают команды организаторов инклюзии, сформированные объединением школ. Эти группы оказывают поддержку учащимся и учителям общеобразовательных школ и отвечают за обучение и подготовку планов перехода из одного класса в другой персонально каждого ученика. В Сербии особое значение придается разработке программы дошкольного образования, которая охватывает детей из наиболее незащищенных групп населения. Однако только 10% учителей начальной школы указывают на то, что группы организаторов инклюзии учитывают индивидуальные потребности учащихся, а доля учителей средней школы, отмечающих, что эти специалисты применяют дифференцированный и индивидуальный подход, еще ниже.

Для проведения комплексной оценки и индивидуального вмешательства директора школ могут рассчитывать на помощь групп специалистов психолого-педагогической поддержки. В 2019 году Межведомственный координационный центр Латвии выступил с инициативой создать общенациональную службу психолого-педагогической поддержки с целью

предоставить равные возможности для учащихся с особыми образовательными потребностями, укрепить инклюзивное образование и координировать деятельность социальных служб и медицинских организаций. В Республике Молдова в сотрудничестве со Всемирным банком организованы ресурсные центры для детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в общеобразовательных школах. Специалисты поддержки играют центральную роль в формировании таких учебных центров, предоставляя поддержку в вопросах инклюзии и индивидуальную психолого-педагогическую помощь, а также физиотерапевтические и логопедические услуги.

Руководители школ могут также поощрять участие учителей в профессиональной подготовке. В Эстонии программа «Компетентные и мотивированные учителя и директора школ» (2016 – 2019) была направлена на развитие у директора способности мотивировать учителей к тому, «чтобы применять индивидуальный подход к каждому учащемуся, принимать участие в проектной работе, направленной на развитие школы, а также в различных формах профессиональной подготовки» (Министерство образования и науки Эстонии, 2014, стр.11).

Специальные школы могут сыграть новую роль в системе инклюзивного образования

Специальные школы все больше и больше рассматриваются как потенциальный ресурс для общеобразовательных школ в предпринимаемых ими попытках обеспечить необходимую поддержку учащимся из группы наибольшего риска и их семьям. Хотя это широко признается, школьной администрации необходимо убедиться, что поддержка профессионалов из специальных школ не приведет к возникновению новых ограничений для некоторых учащихся, а будет обеспечивать широкую поддержку для всех, кто учится в общеобразовательных школах. В некоторых странах уделяют особое внимание существующим барьерам в образовательной среде, и их устранению с помощью консультирования и профессионального развития. В других странах сосредотачиваются на коррекционном обучении, на поддержке обучения в специальных классах или иных формах раздельного обучения (Европейское агентство, 2019b). Работа в общеобразовательных классах ассистентов образовательной поддержки получает широкое распространение, но она не всегда отвечает на разнообразные образовательные запросы и способствует развитию инклюзивной школы и потому требует более тщательного изучения (Webster et al., 2013).

В то время, как развиваются внутришкольные виды превентивной деятельности и поддержки учащихся, большинство общеобразовательных школ не могут принять на работу педагогов специального образования, психологов, логопедов и других специалистов, которые работают в специальных школах. Вместо этого они используют ресурсные центры для консультирования. В ходе начавшихся реформ школы определяют новую роль для специального образования. В Азербайджане смешанные специальные школы будут предоставлять такие услуги, как реабилитация и семейное консультирование с инклюзивным компонентом, чтобы содействовать расформированию специальных школ интернатного типа. В Венгрии деятельность институтов педагогической поддержки была переосмыслена, и они были переименованы в «объединенные институты специальной и кондуктивной педагогики». Задача этих институтов – помочь детям с

особыми потребностями получать образование вместе с обычными учащимися. Они располагают структурными подразделениями, которые предоставляют образование разных уровней, начиная с дошкольного и заканчивая средним, развивающее обучение для детей с особыми образовательными потребностями, а также имеют

“

Большинство общеобразовательных школ не могут принять на работу специалистов, которые работают в специальных школах. Вместо этого они используют ресурсные центры для консультирования.

”

ВСТАВКА 7.1:

Польша развивает специализированные центры поддержки общеобразовательных школ

В своей Стратегии ответственного развития (2017) Польша взяла на себя обязательство сделать свою систему образования более инклюзивной. Хотя процент семей, сделавших свой выбор в пользу общеобразовательной школы, продолжает расти, в 2019/20 учебном году 34% учащихся с особыми образовательными потребностями по-прежнему обучались в специальных школах. Проведенный аудит показал, что при обучении в обычных классах такие дети и подростки сталкивались с многочисленными проблемами (Supreme Audit Office, 2017). Среди основных причин – качество подготовки учителей и ограниченное количество специалистов в общеобразовательных школах (Sochańska-Kawiecka et al., 2015). Учителя не чувствуют себя готовыми и не уверены в своих способностях проводить занятия в смешанных классах с учащимися с особыми потребностями (Chrzanowska and Szumski, 2019). Поддержка, которую оказывают школам институты повышения квалификации, центры психологического и педагогического консультирования и педагогические библиотеки, лишь частично помогла восполнить этот дефицит (Stronkowski et al., 2014).%

Использование экспертных знаний и практического опыта специалистов, работающих в специальных школах, могло бы помочь в этом переходе к инклюзивному образованию (Европейское агентство, 2019). В соответствии с рекомендациями Комиссара по правам человека (Abamowska et al., 2012), Министерство национального образования разработало системные решения по привлечению специальных школ к развитию инклюзивного образования. При содействии Европейского агентства по специальным потребностям и инклюзивному образованию, в рамках Программы поддержки структурных реформ Европейской комиссии, Польша определила новую роль для специальных школ. За период с 2019 по 2022 год Польша на условиях софинансирования со стороны Европейского социального фонда запланировала организовать специализированные центры, для поддержки перехода к инклюзивному образованию. После пилотного этапа проектом предусмотрено создание центров, которые будут работать совместно с другими местными организациями, включая специальные школы, и координационного хаба для них, всего будет создано 14 региональных центров.

мобильную группу педагогов специального образования для школ, в которых такие специалисты отсутствуют.

В Косово² специальные классы переоборудуются в ресурсные. Это делается для того, чтобы внедрять инклюзию и оказывать поддержку учителям. В Монголии планируется создание детских развивающих центров для некоторых школ или групп школ, где группы специалистов будут обеспечивать услуги поддержки. Польша развивает специализированные центры поддержки общеобразовательных школ (**Вставка 7.1**). План действий по развитию инклюзивного образования в Сербии предусматривает преобразование специальных школ в ресурсные центры. Словакия и Словения идут по пути развития центров психолого-педагогической поддержки и ресурсных центров, соответственно, которые должны осуществлять консультирование, профилактическую работу, а также повышение квалификации учителей. В Словении общеобразовательные и специальные школы совместно занимаются адаптацией учебной программы для детей с особыми образовательными потребностями, которые обучаются в общеобразовательных школах.

ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ НЕОБХОДИМЫ СООТВЕТСТВУЮЩИЕ ШКОЛЬНЫЕ ЗДАНИЯ И ОБОРУДОВАНИЕ

Четыре ключевых требования, позволяющие осуществить право на образование, которые были впервые определены специальным докладчиком ООН Катариной Томашевски, включают в себя: обеспеченность «наличие достаточного количества школ (и учителей)»; доступность, «гарантия свободного, доступного по цене и недискриминационного доступа к образованию всех детей»; приемлемость, «обеспечение качественного образования в безопасной среде, а также уважение специфических особенностей определенных групп (например, национальных меньшинств) и принятия взглядов детей на то, как реализуются их права»; и адаптируемость, «создание систем образования, которые могут адаптироваться к потребностям всех детей, в частности, детей с особыми потребностями, таких как дети с инвалидностью, дети-беженцы, дети, представляющие национальные меньшинства, или работающие дети» (Совет Европы, 2017, стр. 16).

Роль образовательной среды в преодолении барьеров, препятствующих доступу, и в обеспечении безопасности и адаптируемости обучения, сформулирована в задаче 4.a 4ой Цели Устойчивого развития. В ней сказано: «учебные помещения и оборудование должны учитывать особенности конкретного ребенка, его здоровье и пол» и обеспечивать «безопасную, ненасильственную, инклюзивную и эффективную образовательную среду для всех».

Инфраструктура является препятствием на пути к инклюзивному образованию почти для всех систем образования. Неудовлетворительное состояние здания препятствует физическому доступу к школе, особенно для детей с инвалидностью и особыми потребностями. Минимально доступная, приемлемая и адаптированная инфраструктура означает, что учащиеся могут подойти к школе, войти в нее, передвигаться в ней, пользоваться классными комнатами и иметь доступ к воде, санитарным помещениям, игровым комнатам, средствам экстренной эвакуации и связи.

Получить информативные, сравнительные, межстрановые данные достаточно трудно. Хотя многие страны имеют национальные стандарты, они отличаются друг от друга. В недавнем докладе утверждалось, что адаптированная инфраструктура это: «любая созданная человеком среда, состоящая из учебных помещений и оборудования, которая была построена или модифицирована, чтобы обеспечить доступность для всех пользователей, включая тех, кто имеет различные формы инвалидности», это определение было связано с такими понятиями, как «дороги, вход, эвакуация и/или использование здания и его коммуникаций и оборудования (включая, как минимум, учебные и рекреационные помещения, водопровод, санитарные и гигиенические устройства).

Примерами адаптации являются пандусы, перила, увеличенные проемы дверей, переоборудованные туалеты, четкие указатели, тактильные знаки» (СИЮ, 2018, стр. 15). Несмотря на определенный прогресс, этот стандарт пока не достигнут. В Боснии и Герцеговине неправительственная организация Nešto više создала интерактивную карту, дающую информацию о степени приспособленности помещений и оборудования к потребностям людей с инвалидностью по пяти характеристикам: вход (нет ступеней, есть перила), лифт, надписи, сделанные с использованием шрифта Брайля, туалеты, оборудованные для инвалидов, общественный транспорт, доступ для машин и наличие автостоянки. Как следует из этого определения, школы могут удовлетворять некоторым, но не всем требованиям из предложенного списка.

И все же доля адаптированной и доступной инфраструктуры, о которой сообщают некоторые страны, говорит о том, что проблема по-прежнему существует. В Хорватии лишь 40% зданий начальных школ имеют вход, приспособленный для детей с инвалидностью. В Киргизстане только 8% школ имеют инфраструктуру, необходимую для таких детей. В Литве только 10% общеобразовательных школ полностью приспособлены для учащихся с физической инвалидностью и только 3% - для учащихся с нарушениями зрения, в то время как 60% школ приспособлены частично.

А в 14% начальных школ и 21% средних школ Словакии, как полагают, обеспечен доступ «к инфраструктуре и материалам,

“

Инфраструктура является препятствием на пути к инклюзивному образованию почти для всех систем образования.

”

“

Чтобы улучшить качество мониторинга и планов капиталовложений, странам необходимо определить национальные рамки, которые позволят зафиксировать принципы и характеристики доступной школьной среды.

”

адаптированным для учащихся с инвалидностью», что является глобальным индикатором достижения задачи 4.а 4ой Цели Устойчивого развития.

Состояние инфраструктуры также неодинаково внутри стран. Отдаленные сельские школы Албании, Боснии и Герцеговины, Монголии, Республики Молдова, Румынии и Таджикистана не обеспечены питьевой водой, санитарными и гигиеническими приспособлениями. Ненадлежащие санитарные условия и отсутствие раздевалок могут привести к нежелательному школьному опыту для девочек. Нехватка подходящего транспорта - это еще одно препятствие на пути к школе. В Минске (Беларусь) закон позволяет людям с инвалидностью пользоваться специально оборудованным городским транспортом бесплатно, но только два раза в неделю, что не покрывает полностью их потребности в транспорте.

Даже если стандарты были согласованы, возможности мониторинга ограничены, поскольку данные, поступающие от школ, часто не проверяются независимыми внешними инспекторами, которые могут давать комментарии по качеству помещений и оборудования, а не просто указывать на их наличие (ДЭСВ ООН, 2019). В 2015 году правительство Эстонии одобрило план, в котором описывалась ситуация, были даны прогнозы потребностей основной и средней школы, содержалась характеристика вложений на предыдущем этапе и определялись принципы финансирования инфраструктуры на период до 2020 года. Информационная система управления образованием Литвы, которая занимается сбором данных с 2018 года, предоставляет онлайн информацию, касающуюся различных аспектов доступности и адаптированности/приспособленности общеобразовательных школ, по муниципалитетам. В Северной Македонии Инспекция образования провела проверку состояния школьных зданий, результатом которой стал план по улучшению доступности школ. Министерство образования, науки и технологического развития Сербии и Департамент социальной инклюзии и сокращения бедности разработали и внедрили индикаторы архитектурной и информационной доступности для проведения мониторинга состояния образовательных учреждений и определения приоритетов по улучшению инфраструктуры.

Несколько стран занимались модернизацией физического доступа к школам и созданием необходимых условий внутри зданий. Из 2 119 зданий начальных школ Хорватии к 2017 году 7% были полностью адаптированы и 26% - частично. В Грузии было построено более 20 школ и более 1500 были отремонтированы в период с 2013 года. В Бишкеке (Киргизстан) в 2020 году запланировано строительство пандусов в 51 школе и в 37 детских садах. Подсчитано, что включение средств беспрепятственного доступа в смету на начальном этапе

строительства приводит к увеличению общей стоимости на 1%, в то время как адаптация здания после завершения строительства может увеличить ее на 5% и более в зависимости от объема необходимых изменений (Организации Объединенных Наций, 2019). За период с 2003 по 2017 год в Черногории было построено 13 новых начальных школ и 18 школ регионального значения, вместе с тем с 2007 года 100 школ были переоборудованы и перестроены.

Чтобы улучшить качество мониторинга и планов капиталовложений, странам необходимо определить национальные рамки, которые позволят зафиксировать принципы и характеристики доступной школьной среды. В Болгарии доступная архитектурная среда включает в себя как минимум доступный вход и доступные коммуникации, комнаты и пространства для общего пользования, санитарные и вспомогательные помещения. Должен быть обеспечен доступ к общественным пространствам. Для различных видов инвалидности существуют особые требования, которые должны быть учтены. Цель проекта «Школа без архитектурных барьеров», реализованного в Хорватии, - сделать просторными помещения в школах, чтобы улучшить доступ к учебному процессу школьникам с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В Грузии была разработана новая концепция планировки внутренних помещений и организации образовательной среды. В Монголии стандарты безопасной и физически доступной среды, разработанные для общеобразовательных школ, позволили улучшить школьные дворы, изгороди, освещение, безопасность, игровые площадки и спортивные поля и сделать их инклюзивными. Турецкая программа «Будущее образования 2023» предусматривает новый подход к образовательной среде и организации школьного пространства.

Разработка соответствующих определений нового дизайна школьной среды и реализация такого дизайна на практике – сложный процесс. Национальные руководства должны поддерживать их реализацию на школьном уровне и разъяснять обязанности школы в данном процессе. Хотя инклюзивный дизайн в Венгрии формально является обязательным требованием для новых образовательных зданий на практике оно не всегда выполняется. В Черногории директора школ получают консультации о том, что нужно переделать в школьном здании, чтобы улучшить его доступность. Директорам следует знать и понимать, как работает ресурсное обеспечение, так как они должны быть вовлечены в любую корректировку, необходимую для инклюзивной образовательной среды.

Доступность часто улучшается путем модернизации среды и добавления соответствующих элементов для поддержки некоторых, но не обязательно всех групп детей. В связи с

этим Конвенцией ООН о правах инвалидов было одобрено понятие универсального дизайна: «проектирование различных изделий, сред, программ и сервисов таким образом, чтобы они могли использоваться всеми людьми в максимально возможной степени, без необходимости что-либо адаптировать или специализировать» (Организации Объединенных Наций, 2006, стр. 4). Универсальный дизайн направлен на то, чтобы повысить функциональность и соответствовать потребностям каждого человека, независимо от его возраста, размера или способностей. Неважно, идет ли речь о школьном здании, пешеходных дорожках или технических устройствах, концепция универсального дизайна может использоваться для оценки существующих решений, создания нового дизайна, просвещения дизайнеров и пользователей относительно характеристик более пригодных для использования продуктов и сред.

Группа архитекторов, инженеров, дизайнеров изделий и сред разработала семь принципов универсального дизайна: возможность равного использования людьми с разными видами способностей; гибкость в использовании для учета разнообразных индивидуальных предпочтений и возможностей; простое и интуитивно понятное использование, независимое от опыта, знаний, навыков владения языком или уровня концентрации внимания пользователя; понятная информация, которая легко передается, независимо от окружающих условий и способности восприятия; терпимость к ошибкам, чтобы минимизировать последствия нештатных ситуаций, вызванных ненамеренными действиями; использование без особого физического усилия; оптимальный размер и пространство для подхода, доступа, манипуляций/действий и использования, независимо от размеров тела пользователя, его положения или подвижности (Центр передового опыта в области универсального дизайна, 2019).

Эти принципы, которые определяли инклюзивную практику с самого начала, признаются и сейчас некоторыми странами региона. В Болгарии они призваны определять доступность информации и коммуникации, доступ к учебной программе и к содержанию обучения, разумные изменения, технические средства, специализированное оборудование, дидактические материалы и методики. В Грузии все школы и ресурсные комнаты формально должны быть адаптированы к дополнительным потребностям учащихся и оборудованы по стандартам универсального дизайна. В образовательных стандартах Латвии отмечается, что школы должны выполнять требования гигиены, установленные правилами внутреннего распорядка, и предоставлять способствующую здоровью, физически и эмоционально безопасную образовательную среду. Она должна соответствовать возрастным особенностям и потребностям учащихся, а также требованиям универсального дизайна. Стандарты касаются простой для понимания информации, легкого доступа и контрастного дизайна объектов среды на полу и внутри помещений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обеспеченность школами, доступность школ, приемлемость устройства и адаптируемость школ являются важнейшими элементами права на образование. Их выполнение принимает разнообразные формы в различных контекстах и требует согласованности внутришкольных, межшкольных и внешкольных процессов. Учитывая историю сегрегации в образовании в регионе, школы теперь с гораздо большим пониманием относятся к широкому разнообразию учащихся, но препятствия по-прежнему существуют. Механизмы селекции на стадии отбора в школы и систем оценивания продолжают существовать без какого-либо критического осмысления, что препятствует полноценному участию всех учащихся в общеобразовательном процессе. Чтобы преодолеть барьеры и сформировать культуру инклюзивного образования, нужны прогрессивно мыслящие и способные к преобразованиям лидеры.

Общий язык и понимание инклюзивной педагогики, а также образовательная поддержка крайне важны, если практику инклюзивного образования нужно донести до школьной администрации, учителей и поддерживающего персонала, однако эти понятия остаются незнакомыми во многих средах. Чтобы использовать все преимущества совместной работы сотрудников школ и ресурсных центров, в руководстве необходимы педагогический, методический и распределительный подходы. Однако пока мало свидетельств того, что у руководства школ сформирован систематический, целостный подход к развитию всей школы. Как показано в следующей главе, без подготовленности руководства школ стремление к культуре инклюзивного образования, доступности и полноценному участию всех учащихся в школьном сообществе, так и останется нереализованным.



В Хорватии для родителей были организованы три семинара, целью которых было укрепление сотрудничества между родителями, учителями и воспитателями детских садов. Кроме того, сами родители организовали мероприятие для представителей местного сообщества, в котором они тоже приняли участие.

ФОТО: UNICEF/UNI276637/COSIC

ГЛАВА

8

Учащиеся, родители и сообщества



ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

Силами нескольких представителей заинтересованных сторон можно предоставить равноценный опыт всем учащимся.

- Обогащение учеников с помощью предоставление им возможности выражать собственное мнение и принимать решения – основа персонализированного обучения и осуществления прав учащихся на инклюзивное образование.
- Образование, в центре которого находится ученик, – цель инклюзии. Но это требует настоящего участия родителей, семей и широкой общественности.

Родители могут стать как драйверами, так и барьером на пути развития инклюзивного образования.

- Образовательная политика, направленная на привлечение родителей к управлению школами, действует в 25 из 30 рассмотренных стран. В Сербии закон 2020 года подчеркивает ответственность родителей за поступление ребенка в школу и предотвращение дискриминации и насилия, а также их право участвовать в представительских органах, таких как школьные и муниципальные родительские советы.
- Информирование родителей, опекунов и семей об их правах помогает привлекать их в систему инклюзивного образования. В Республике Молдова организуют информационные мероприятия для родителей, налаживают партнерства и взаимодействие между родителями с детьми с особыми потребностями и преподавателями, междисциплинарными группами школьных специалистов и социальными работниками.
- У родителей должно быть право выбрать образовательную среду для своего ребенка: в 14 из 30 странах это право прописано в законе об образовании или отражено в образовательной политике. Но во многих случаях родители плохо информированы, а их согласия часто даже не требуется при принятии решений о том, какая помощь нужна ученику.
- Даже хорошо информированные родители предпочитают раннее диагностирование и определение своего ребенка в специальную школу, так как боятся, что общеобразовательные школы не справятся.
- Отрицательное отношение к инклюзивному образованию широко распространено: 62% жителей Румынии и 70% жителей Узбекистана считают, что дети с инвалидностью должны учиться в специальных школах.
- Привлечение родителей оказывает положительное влияние на образовательные достижения учащихся. В Венгрии реализуется программа дошкольного образования «Уверенный старт домов для детей» для детей из бедных, чаще цыганских семей рома. Эта программа ориентирована на детей в возрасте трех лет. В Таджикистане родители не могут повлиять на содержание образования, но могут выбрать язык преподавания.
- Родители могут организовывать сетевые кампании, призывающие к введению инклюзивного образования. В Российской Федерации родители подали иск на правительство, потому что детям с церебральным параличом не был предоставлен доступ в школы.
- Привлечение родителей к управлению школой может их сделать агентами перемен. В Хорватии это позволило получить обратную связь на учебные программы. Но по имеющимся данным, в Чешской Республике и Венгрии родители мало влияют на развитие школы и оценку ее работы.

Переход к инклюзии не удастся, если не будет поддерживаться обществом.

- В целом, в 23 образовательных системах региона реализуется политика, поддерживающая или частично поддерживающая сотрудничество между школами и всеми заинтересованными лицами.
- Организованные группы представителей гражданского общества играют ключевую роль в отстаивании права на образование для всех и контроле за соблюдением этого права. В 24 странах действует законодательство или политика, которые определяют роль организаций, представляющих социально незащищенные группы. Однако не всегда эти роли относятся и к контролю, и к отстаиванию интересов. В Румынии, под влиянием инициативы снизу были расформированы школы для цыган рома, что привело к изменению образовательной политики и принятию соответствующего законодательства.
- Организации гражданского общества могут предоставлять образовательные услуги по заказу правительства или по собственной инициативе. В Армении в разработке национальной политики по инклюзивному образованию активно участвуют НКО.
- Информационные кампании могут помочь повысить уровень осведомленности населения. В Северной Македонии была проведена информационная кампания о необходимости включения людей с инвалидностью в общественную жизнь. Две трети населения ознакомились с этой информацией, и, в результате, 46% из них поддержали необходимость создания безбарьерной среды, а среди тех, кто не участвовал в кампании таких было только 32%.

| | |
|--|------------|
| Привлечение родителей помогает построить доверительные отношения | 131 |
| Родители детей из уязвимых групп должны знать свои права | 132 |
| Родителям нужна помощь при выборе образовательной среды для ребенка..... | 132 |
| Родителей необходимо стимулировать принимать участие в образовании детей..... | 133 |
| Привлечение родителей к управлению школой может их сделать агентами перемен | 135 |
| Общество может быть мощным союзником при реализации инклюзивного образования | 136 |
| Гражданское общество поддерживает инклюзивное образование, проводит мониторинг и участвует в его реализации | 137 |
| Информационные кампании могут содействовать положительным изменениям | 138 |
| Заключение..... | 139 |

Переход к инклюзии не может быть реализован только силами экспертов и профессионалов. Общество должно принять инклюзию как цель. Каждый должен внести свой вклад – на школьном дворе, на собраниях комитета управления школой, во время местных и национальных выборов. Для построения инклюзивного общества требуются социальные и политические изменения. В таком обществе каждый должен уважать права других и верить в реализацию потенциала каждого. Такая трансформация требует активного участия, а не пассивного получения инструкций и руководств.

Усилия по построению инклюзивных образовательных систем могут легко сойти на нет, если большинство населения будет стремиться к упрощению, категоризации и навязыванию своей идентичности, поддерживать стереотипы о меньшинствах или социально незащищенных группах, распространяя негативное отношение к ним и содействуя их дискриминации. Дети могут вести себя агрессивно по отношению к сверстникам из социально незащищенных групп, высмеивать их, и это может привести к их остракизму. Родители могут сопротивляться формированию инклюзивных классов. Они могут считать, что принадлежат к привилегированной группе и не хотят, чтобы образовательные результаты их детей снижались из-за инклюзии; или же они могут думать, что дети с особыми потребностями должны обучаться в отдельных школах.

Инклюзивное образование – это система, в которой многие стейкхолдеры участвуют в создании справедливых условия обучения для всех учащихся. Инклюзивная школа способствует достижению лучших результатов, благополучия и чувства сопричастности всеми участниками, в такой школе создается культура равенства и справедливости, где нет места дискриминации (Goldberg et al., 2019). Для построения

“ Усилия по построению инклюзивных образовательных систем могут легко сойти на нет, если большинство населения будет поддерживать стереотипы о меньшинствах или социально незащищенных группах. ”

системы образования, в центре которой находится ученик, и достижения целей инклюзии требуется подлинное участие родителей, опекунов, семей и широкой общественности. В этой главе рассматривается то, как родители, опекуны, семьи и широкая общественность могут влиять на образовательные достижения учащихся и их благополучие.

ПРИВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПОМОГАЕТ ПОСТРОИТЬ ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Вовлечение родителей, опекунов и семей в жизнь школы содействует доверию и, в итоге, положительно влияет на образовательные достижения школьников, их благополучие и чувство сопричастности (Allen et al., 2018; Европейское агентство, 2014, 2016). Практически каждая страна в регионе поддерживает вовлечение родителей в образовательный процесс: в 28 странах действует законодательство по привлечению родителей для работы в школьных управляющих советах. В Сербии в 2000 году законом были закреплены ответственность родителей за поступление ребенка в школу, их роль в обеспечении качества образования через предотвращения дискриминации и насилия, а также право родителей участвовать в репрезентативных

органах: родительских комитетах и муниципальных родительских советах. Родители должны также иметь право на выбор среды обучения для ребенка, это особенно важно для детей из уязвимых групп. Тем не менее только в 14 из 30 стран региона это право отражено в законе или образовательной политике (Рисунок 8.1).

Родители детей из уязвимых групп должны знать свои права

Успешное привлечение родителей к образовательному процессу в большой степени зависит от их информированности о своих правах, обязанностях и возможностях. Родители детей с особыми потребностями или инвалидностью, и те, кто принадлежит, например, к числу цыган рома, мигрантам, малообеспеченным могут нуждаться в информации о праве их детей на инклюзивное образование, у них должен быть доступ к ранней диагностике и помощи, медицинским и терапевтическим услугам, дошкольному образованию. Во многих случаях эти родители плохо информированы, а при принятии решения о педагогической или психологической помощи ученику их подпись или разрешение даже не требуется.

Чем больше будет стремление вовлечь родителей в борьбу за инклюзивное образование, тем лучше они будут информированы о своих их правах и тем скорее они смогут принимать обоснованные решения об образовании своих детей. В Республике Молдова организуются информационные мероприятия для родителей. Это активизирует родительские комитеты, улучшает механизмы обмена информацией, формирует партнерства между междисциплинарными группами специалистов, родителями детей с особыми потребностями, учителями и социальными работниками.

В противоположность описанным выше правительственным инициативам, во многих странах региона такие попытки не связаны друг с другом, иногда они реализуются как пилотные проекты при поддержке неправительственных организаций (НКО) или организаций гражданского общества (ОГО). В Болгарии руководители школ, участвующие в проекте НКО Центра инклюзивного образования «Одна школа для всех», разрабатывают концепцию инклюзивного образования, рассматривая его как основу для обеспечения качества образования. Этот документ обсуждается и согласуется с родителями, учащимися и учителями и утверждается ими (Центр инклюзивного образования, 2017).

Родителям нужна помощь при выборе образовательной среды для ребенка

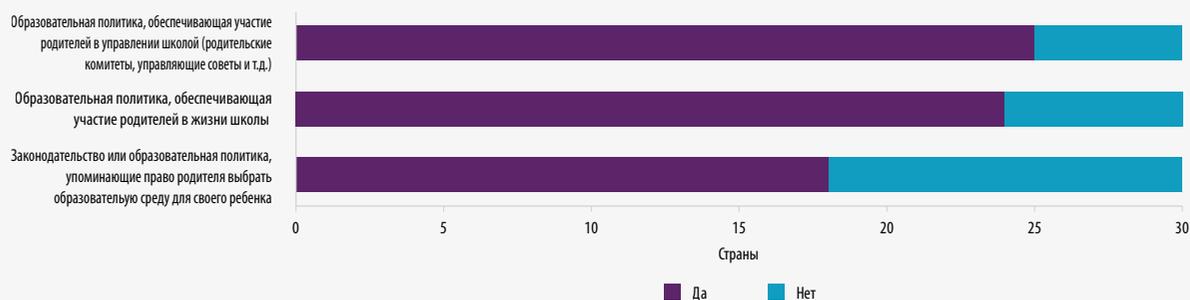
Право родителя выбрать образовательную среду для своего ребенка – фундаментальное право человека. Родители и семьи детей из социально незащищенных групп могут как поддерживать инклюзивное образование, так и относиться к нему настороженно. Важно, чтобы право родителей на выбор образовательной среды для своего ребенка не ущемляло прав детей на инклюзивное образование.

Родители детей с инвалидностью могут отдавать предпочтение специальному образованию, но могут и противодействовать распространению инклюзии в общеобразовательных школах, если считают, что их детям не будет оказано должного внимания. Родители должны быть уверены, что общеобразовательные школы понимают их потребности и готовы их удовлетворить. Даже некоторые из хорошо информированных родителей предпочитают раннюю диагностику и помещение ребенка в специальные

“ Успешное привлечение родителей, опекунов и семей в большой степени зависит от их информированности о своих правах, что позволяет им принимать информированные решения об образовании детей. ”

РИСУНОК 8.1:

В двух из каждых трех стран участие родителей в родительских комитетах определяется образовательной политикой
 Число стран с различными формами участия родителей и выбора ими условий обучения для ребенка



Источник: Данные регионального доклада по инклюзивному образованию в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и Средней Азии.



классы или специализированную школу из опасения, что общеобразовательные школы не готовы к инклюзии. При выборе школы, особенно в более богатых странах, родители принимают во внимание размер класса, расстояние до дома, личность учителя и возможности для взаимодействия с ним, возможность участия в родительском комитете, наличие контактов со службами поддержки ребенка, а также наличие в школе доброжелательного отношения к детям с инвалидностью (Mawene and Bal, 2018). Анализ отношения родителей детей-инвалидов показал, что они, в целом, нейтрально относятся к концепции инклюзивного образования, но не поддерживают ее по отношению к своему ребенку (de Boer et al., 2010).

В Грузии одна из наиболее серьезных проблем, связанных с инклюзивным образованием, это негативное отношение и стереотипное восприятие учащихся с особыми нуждами, а вторая - недостаток информации у родителей об их правах и обязанностях. (Gachechiladze et al., 2019). В Румынии национальный опрос показал, что 62% населения страны считают, что дети с инвалидностью должны учиться в специальных школах (Moraru et al., 2014).

Анализ кампании ЮНИСЕФ «Приходи в школу», проведенной в Румынии, показал, что попадание детей с инвалидностью и особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу - это зачастую нелегкая победа их родителей. (Horga et al., 2016). В Узбекистане 70% респондентов ответили, что детям с инвалидностью лучше учиться в специальных школах, и только 15% респондентов поддержали идею специальных классов в общеобразовательных школах (Организации Объединенных Наций, 2019б). Однако в некоторых странах эти представления и взгляды начинают

“ Все в большей степени родители рассматриваются как партнеры, которые могут предоставить учителям полезную информацию; при таком подходе родители понимают, что к ним прислушиваются, и их мнение уважают. ”

меняться. В Северной Македония доля людей, считающих, что дети со специальными потребностями должны быть включены в систему образования и посещать школу вместе с обычными детьми выросла с 4% в 2014 году до 24% в 2018 году (ЮНИСЕФ, 2017). В Словакии за последние 10 лет численность учащихся с особыми потребностями в общеобразовательных школах возросла более чем в два раза.

Родители из неблагоприятной социальной среды, сами подвергающиеся дискриминации, не могут защитить своих детей от дискриминации и стигматизации. В то же время там, где возможен или даже поощряется выбор школ, обеспеченные семьи могут избегать школ с учащимися из неблагополучных семей, и будут отправлять своих детей в школы, заботящиеся об академических успехах и социальных устремлениях своих учеников. Такой выбор ведет к еще большей сегрегации и снижает социальную сплоченность. Таким образом, возникает противоречие между правом родителей выбирать школу для своего ребенка и правом детей на инклюзивное образование.

Работа с родителями и семьями – основа формирования положительного отношения к инклюзии. Однако опрос 300 начальных школ в Северной Македонии показал, что только 9 школ организовали собрания с сотрудниками школы и 6 с родителями для обсуждения инклюзии и недопущения дискриминации в отношении детей с инвалидностью (Омбудсмен Северной Македонии, 2016). В Турции учителя сообщили, что хотя школы стараются добиться социальной сплоченности в классе, дома родители учат своих детей не дружить с детьми из «других» социальных групп.

Родителей необходимо стимулировать принимать участие в образовании детей

Информированные родители лучше других знают потребности своего ребенка и то, какая поддержка будет наиболее эффективной (Sayeed, 2009). Привлечение родителей в образовательный процесс может способствовать лучшим академическим и неакадемическим результатам учеников и, таким образом, сокращать разрыв между академическими достижениями разных социально-экономических групп (Borgonovi and Montt, 2012). Венгрия, где наблюдается самый большой разрыв образовательных результатов 15-летних школьников из разных социально-экономических групп, на протяжении последних 15 лет инвестирует в инновационную программу по привлечению беднейших родителей, преимущественно из общин цыган рома, к решению проблемы плавного вхождения детей в систему образования. (Вставка 8.1).

Все в большей степени родители рассматриваются как партнеры, которые могут предоставить учителям полезную информацию. При таком подходе родители понимают, что к ним прислушиваются, и их мнение уважают. Закон об образовании в Азербайджане гласит, что родители обязаны следовать инструкциям и руководствам школы, а также сотрудничать со школой. Но в то же время, согласно этому закону, школьная администрация и учителя ответственны за сотрудничество с родителями для организации обучения и развития ребенка. Чешская школьная инспекция

рассматривает сотрудничество с родителями как наиболее эффективный инструмент изменений и нововведений. В марте 2019 года Министерство образования и науки Монголии приняло постановление по улучшению качества образования и обеспечения всестороннего развития ребенка. Согласно этому постановлению необходимо создание благоприятной среды для конструктивного добровольного участия родителей и опекунов, проведения с ними консультаций о принятии решений в отношении детей. В 2012 году в Таджикистане был принят закон, согласно которому родители ответственны за образование и воспитание своих детей. Несмотря на то, что родители не могут влиять на содержание образования, они, например, могут выбирать язык преподавания. В Украине в 2019 году принят закон об общем среднем образовании, в основе которого лежат принципы «новой школы»; один из них гласит, что учителя ответственны за педагогику сотрудничества с родителями и учащимися (Министерство образования и науки Украины, 2019).

Школы в Армении, Грузии, Словении и Украине привлекают родителей к участию в различных индивидуальных программах и подходах к обучению и развитию детей с инвалидностью. Некоторые школы уделяют внимание привлечению родителей к совершенствованию работы школы. В Латвии и Монголии нормативы включают привлечение родителей к самооценке школы и совместному решению текущих проблем. В Латвии родители также имеют право сделать запрос на проведение инспекции школы. В Северной Македонии группа по инклюзии, которая также включает родителей, разрабатывает и проводит инклюзивные мероприятия на уровне школы. Эти мероприятия адаптированы к практике преподавания и обучения в школе.

Построение эффективных партнерств – сложный процесс. Но родителям необходимо общаться с учителями и плодотворно с ними сотрудничать, получать информацию об организации работы в школе и школьных требованиях, образовательных достижениях детей и их проблемах. Право на информацию об образовательных достижениях школьников закреплено в законодательстве Азербайджана, Латвии и Эстонии. Тем не менее, школам необходимо хорошо общаться с родителями, включая тех, с кем сложно связаться, и предоставлять им надежную информацию. Для последних школа должна вырабатывать гибкие возможности, чтобы они могли активно участвовать в образовании своих детей (Европейское агентство, 2018).

Страны используют различные каналы коммуникации и виды активности для привлечения и вовлечения родителей. В Беларуси организуются культурные, спортивные и обучающие мероприятия для детей с особыми потребностями и их родителей. В Эстонии школы собирают родителей минимум раз в год, предоставляя им возможность участвовать в работе школы. В Грузии, согласно Закону об образовании, в обязанности классных руководителей входит общение с родителями и информирование их о процессе обучения их ребенка.

В Северной Македонии привлечение родителей – часть стратегии по улучшению показателей охвата учащимися

ВСТАВКА 8.1:

Венгрия привлекает родителей к решению проблемы вовлечения детей из беднейших семей в систему образования

В Венгрии Программа «Уверенный старт домов для детей», копирующая аналогичную программу в Великобритании, помогает малоимущим семьям, которые иначе бы не получили социальную поддержку, в устройстве их детей в систему дошкольного образования обязательного для детей в возрасте 3-х лет. Эта программа стартовала в 2003 году, была расширена при помощи Европейского Союза и со-финансировалась правительством с 2012 года. В 2013 году программа была одобрена законодательством страны по защите прав ребенка. В настоящий момент около 2500 детей ежегодно обучаются в 180 так называемых детских домах (Правительство Венгрии, 2020).

Кроме обычного распорядка дня и занятий по развитию навыков у детей, которые могут посещать родители, Дома для детей организуют питание, обучение родителей и общественные мероприятия. Программа способствует налаживанию связей между родителями, детьми, медицинскими и дошкольными работниками и местными сообществами, проживающими в наиболее неблагоприятных районах и поселениях, в гетто. Как правило, такие сегрегированные районы проживания населяют цыгане группы рома (Havasi, 2019).

Основной сложностью реализации программы был выбор подходящих локаций для организации таких домов. Некоторые детские дома находились слишком далеко от поселений, и беднейшие бенефициары, которые должны были ехать туда на автобусах, просто не участвовали в программе. С другой стороны, когда детские дома организовывали в поселениях, более благополучные бенефициары сторонились их. Только в пятой части детских домов сочетание разных составов педагогов способствовало достижению целей программы (Balás et al., 2016). Привлечение сообществ рома к выбору и назначению сотрудников домов, менторов и социальных работников оказалось полезной практикой (Lukács, 2017).

образованием. В период с 2006/2007 до 2015/2016 учебного года количество 6-14 летних детей, не посещающих школу, было на 10% постоянным, причем вне системы образования оставались наиболее незащищенные слои населения, в основном цыгане-рома. (Mickovska et al., 2017). Одной из целей национальной стратегии образования 2018-2025 года является всеобщий охват начальным образованием и инклюзией, и для достижения этой цели правительство страны запланировало ряд мер на политическом, институциональном и индивидуальном уровнях. Например, в 2019 году 95% детей зоны риска остались учиться в школе благодаря стипендиям и поддержке региональных координаторов. Информационные собрания для родителей детей, не обучающихся в школе, и классных руководителей помогают установить доверительное и продуктивное сотрудничество. Посещаемость на таких мероприятиях выше посещаемости на обычных родительских собраниях.

“

В Венгрии, Грузии, Российской Федерации, Турции были созданы ассоциации родителей, для того, чтобы расширить возможности их участия в образовании.

”

Беспокойство вызывает преимущественное письменное общение с родителями, возможности технологий пока не используются. Но в некоторых странах нашли инновационные решения. В Эстонии используются социальные сети и местные газеты. В Латвии родителей учеников, нуждающихся в дополнительной поддержке, информируют через записи в электронном журнале или электронном дневнике. В Черногории родители узнают об оценках своих детей, их отсутствии на уроке и поведении через специально созданный портал. С помощью этого портала родители также могут общаться с классным руководителем, получать информацию о родительских собраниях и другие сообщения. Кроме того, на портале публикуют информацию о датах следующих родительских собраний и экскурсий.

Учителя и родители могут пройти тренинги по коммуникации, которые помогают им укрепить сотрудничество друг с другом. В Беларуси, Словакии и Чешской Республике учителя и школьная администрация проходят обучение по методам привлечения родителей в образовательный процесс, общению с родителями детей с особыми образовательными потребностями и укреплению сотрудничества между родителями и школой. Это обучение – часть реализации национального законодательства по инклюзии.

Некоторые страны предлагают родителям программы обучения. В Беларуси школы организуют ежеквартальные родительские академии, где родители проходят обучение и получают возможность обменяться опытом. Родители могут обозначить тему, по которой они бы хотели проконсультироваться со специалистом. Например, это может быть беседа с психологом о детско-родительских отношениях, профилактике самоубийств или работе с детьми в группе риска. В Монголии также организовано обучение для родителей с целью поддержки развития детей и их возможностей.

В большинстве стран мира родители объединяются в ассоциации для того, чтобы добиться реформы инклюзивного образования. Часто работа ведется через суд. (Stubbs, 2008). Однако данных о наличии в регионе таких родительских ассоциаций недостаточно. В Венгрии, Грузии, Российской Федерации, Турции такие ассоциации были созданы для того, чтобы расширить возможности участия родителей в образовании. Группа родителей в Петрозаводске, в Российской Федерации, подала иск на правительство для того, чтобы добиться предоставления доступа в общеобразовательные школы детям с церебральным параличом (Meresman, 2014).

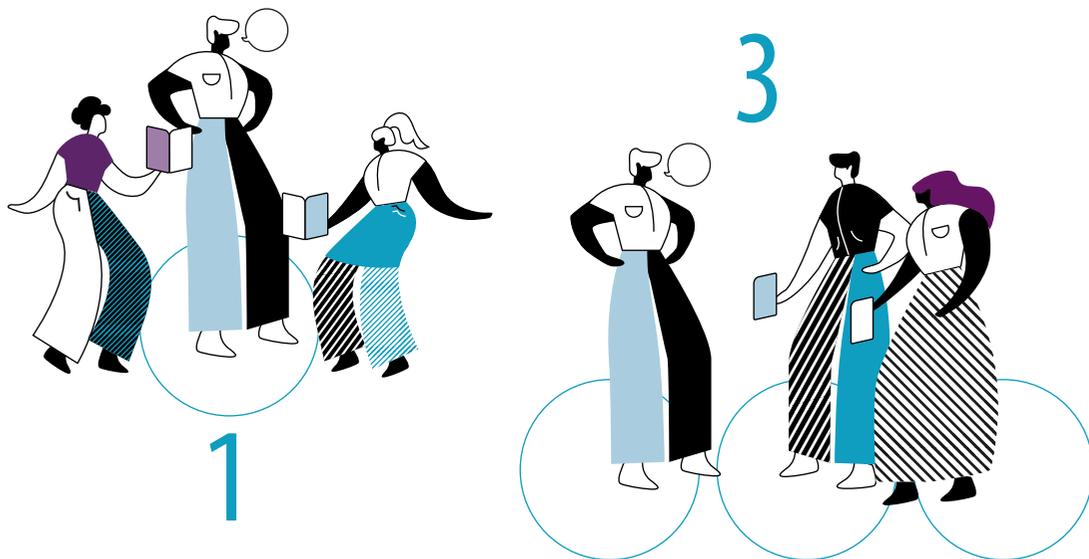
Привлечение родителей к управлению школой может их сделать агентами перемен

Родители и другие члены сообщества должны быть привлечены к работе в школьных управляющих комитетах. Как было описано выше, политика по привлечению родителей к работе в школьных управляющих советах, родительских комитетах на муниципальном, региональном и национальном уровне принята в 25 странах рассматриваемого региона.

Размер, сфера деятельности и формальное влияние таких объединений отличается от страны к стране. В Болгарии в задачи общественных советов входит содействие инклюзии путем обеспечения равного доступа к образованию, повышению мотивации детей из этнических меньшинств и привлечение их родителей для участия в образовательном процессе. В Хорватии участие родителей в управлении школами помогло получить от них обратную связь по учебным программам и ежегодным учебным планам; в России это помогло распределению дополнительных финансовых ресурсов. В Северной Македонии родителей привлекают к управлению через работу в группе школьной инклюзии, которая разрабатывает политику и различные практики инклюзии на школьном уровне, а также в рамках группы инклюзии учащихся, которая разрабатывает индивидуальные учебные планы или корректирует учебные программы. В Республике Молдова, где действует национальное законодательство с четкими правилами взаимодействия с родителями, сотрудничество между школами и родителями улучшилось.

Однако структуры родительского воздействия на управление образованием все еще испытывают проблемы. В Чешской Республике и Венгрии родители мало влияют на такие процессы, как развитие школы и оценка ее работы. Муниципальные образовательные советы в Литве следят за исполнением национальной образовательной политики, утверждают долгосрочные цели образования и призывают общество к их исполнению. Однако есть сомнения относительно эффективности работы этих советов (Smalskys et al., 2019). Неэффективное участие родителей связано с ограниченными возможностями школ (Косово¹ и Эстония) и низкой мотивацией родителей (Албания и Казахстан). Другие проблемы связаны с малым разнообразием состава родительского корпуса, участвующего в управлении, так как некоторые из родителей продолжают сталкиваться с дискриминацией, что мешает их участию.

Только **1** страна в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Средней Азии консультируется с учащимися, **И ТОЛЬКО 3** страны консультируются с родителями при проведении **реформы образовательных программ**



ОБЩЕСТВО МОЖЕТ БЫТЬ МОЩНЫМ СОЮЗНИКОМ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзия – процесс, требующий активного общественного участия. (ЮНЕСКО, 2009). Сообщества с положительным отношением к инклюзии могут стимулировать школы предоставлять равноправные образовательные возможности. Сообщества также должны требовать подотчетности от правительств, ответственных за предоставление возможностей получения образования всеми учащимися и выделение средств для достижения этой цели. Они также должны бороться со всеми формами дискриминации и изоляции (Европейское агентство, 2013). В целом, в 23 странах региона принята образовательная политика, направленная на развитие сотрудничества между школами и заинтересованными лицами в окружающих их сообществах.

В Эстонии опрос показал, что между тем, насколько школы привлекают местные сообщества к своей деятельности, существуют различия. Обычно школы общаются с сообществами путем организации совместных мероприятий или субботников, когда ученики, сотрудники школы и представители общественности убирают территорию школы или парк. А некоторые школы организуют спортивные или семейные дни.

“

в 23 странах региона принята образовательная политика, направленная на развитие сотрудничества между школами и заинтересованными лицами в окружающих их сообществах.

”

В Республике Молдова как показало исследование 2014 года, 24% респондентов ответили, что люди с инвалидностью часто или очень часто сталкиваются с дискриминацией в учебных заведениях (Malcoci and Barbaroşie, 2015). Для решения этой проблемы, с целью борьбы с дискриминацией и стигматизацией, правительство организовало информационные кампании и мероприятия о необходимости обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах и участия всех членов общества в помощи этим детям и их семьям.

В Чешской Республике отсутствуют данные о том, что инструкции по поддержке формальных или неформальных общественных объединений эффективны. В Черногории в докладе о реализации Стратегии 2019-2025 по инклюзивному образованию отмечается, что необходимо приложить дальнейшие усилия по укреплению сотрудничества между образовательной системой, правительственными учреждениями, НКО и обществом.

“

В 24 странах есть законодательство или специальная политика, касающаяся роли организаций, представляющих интересы социально незащищенных групп населения.

”

Гражданское общество поддерживает инклюзивное образование, проводит мониторинг и участвует в его реализации

Мобилизация общества для содействия инклюзивному образованию часто заключается не только в спонтанных действиях со стороны родителей или представителей социально незащищенных категорий граждан. Разнообразная деятельность организованных структур гражданского общества играет важную роль в обеспечении потребности образования высокого качества. В 24 странах есть законодательство или специальная политика, касающаяся роли организаций, представляющих интересы социально незащищенных групп населения. Деятельность этих организаций заключается в поддержке инклюзивного образования и контроле правительства за соблюдением национальных и международных обязательств. Например, в Румынии инициатива снизу по расформированию школ для цыганских детей привела к принятию изменений в законодательстве и в образовательной политике (**Вставка 8.2**).

НКО также оказывают образовательные услуги на всех уровнях. Многие правительства признают НКО как равных партнеров в достижении целей инклюзивного образования. Разработка Арменией национальной политики по инклюзивному образованию осуществляется при эффективной поддержке и сотрудничестве с общественными организациями. В Черногории деятельность гражданского общества помогла улучшить качество инклюзивного образования. Например, был случай, когда Министерство образования сотрудничало с ЛГБТИ организациями для разработки учебных материалов, которые потом распространялись в школах.

В Чешской Республике Программа «Школьное питание» была направлена на помощь учащимся начальной школы из малообеспеченных семей. Субсидии давались тем, кто соответствовал установленным критериям. Программа реализовывалась совместно с Министерством образования, молодежи и спорта, начальными школами, организациями, обеспечивающими питание в школах, и широким кругом НКО, занимающимся социальной поддержкой семей. Так как НКО не относятся к государственным организациям и к ним не применяются те же жесткие требования, что и к местным органам управления, это помогло упростить административный аспект реализации программы. НКО проводят мониторинг и оценивают влияние предоставления бесплатного школьного питания на посещаемость учеников.

В Монголии Коалиция гражданского общества «Все для образования», включающая более 30 общественных организаций, изучила процессы управления и принятия

ВСТАВКА 8.2:

В Румынии гражданское общество подтолкнуло правительство к решению проблемы образования для детей цыган рома

В Румынии инициатива снизу, деятельность ОГО и НКО по пропаганде, мониторингу и обеспечению качества образования привели к тому, что специальные школы для детей рома были расформированы. В 2006 году, по данным Министерства образования и науки, 53% учащихся рома поступали в специальные начальные школы для рома (Институт «Открытое общество», 2007). По другим данным, 32% детей цыган рома поступали в специальные школы и 35% учились в отдельных, специальных классах (Surdu, 2008). Более того, из-за ошибочных диагнозов многие дети направлялись в коррекционные школы с низким качеством образования (European Roma Rights Center, 2001).

Около 200 НКО, защищающих права цыган рома и реализующих проекты по обеспечению им доступа к образованию, доложили о случаях сегрегации. Это было подтверждено местными правозащитниками. Один из таких случаев, Romani CRISS против школьной инспекции Сэлаж и школы Сехей (2003), стал поворотным событием. Это дело рассматривалось в суде и завершилось наложением санкций Национальным Советом по борьбе с дискриминацией. В результате вырос уровень информированности о сегрегации в стране, а правительство было вынуждено принять ряд мер.

К постановлению о запрете сегрегации 2004 года в 2007 году было добавлено распоряжение, где содержалось детальное описание подхода по искоренению сегрегации. Эти усилия завершились принятием Министерством национального образования рамочного приказа 6134/2016 против сегрегации в школах. При этом запрет на сегрегацию распространился не только на этнические меньшинства (за исключением случаев самоизоляции для сохранения национальной идентичности), но и на людей с инвалидностью, малообеспеченных или с низкими академическими результатами. Определение сегрегации включает в себя не только подразделения и классы школы, но даже ряд в школьном классе, на котором сидит ученик (Farkas and Gergerly, 2017).

После проведения консультаций с общественностью в трех пилотных округах был издан приказ 2019 года, в котором была описана методология мониторинга сегрегации в школах (Министерство образования и исследований Румынии, 2019). Все школы обязаны отслеживать случаи сегрегации и отправлять информацию о них в местные школьные инспекции, данные затем обрабатываются и посылаются в Комитет по расформированию специальных школ и инклюзивному образованию. Планируется, что ЮНИСЕФ совместно с министерством разработают онлайн платформу для хранения данных, а также опубликуют технические инструкции по методологии мониторинга.

решений в 10 географически отдаленных и малообеспеченных школах, не участвовавших в проектах, финансируемых донорами. Эти школы не предоставляли достаточно информации о своей деятельности, в них не работали учительско-родительские советы. Местный школьный совет не мог добиться подотчетности от руководства этих школ.



Роль НКО как организаций, оказывающих образовательные услуги в области инклюзивного образования, непросто оценить: это зависит от того, предоставляют ли они дополнительные образовательные услуги, оказывают эти услуги вместо государственных организаций или же дублируют их.



Коалиция запустила программу «Общинные школы», целью которой является выработка механизма оценки таких школ и привлечение общественности к планированию, реализации и составлению отчетности о деятельности школ.

Оценка результатов реализации программы 2011-2020 «Развитие инклюзивного образования в Республике Молдова» признала вклад НКО в подготовку учителей, определение потребностей учеников, пилотирование моделей инклюзии, развитие потенциала психолого-педагогических служб образовательной поддержки и даже предоставление услуг и ресурсов. Национальный совет, который координировал программу, был основан в 2010 году в свете реформ системы детских учреждений интернатного типа, потом он был институционализирован и стал частью Национального Совета по защите прав ребенка (ЮНИСЕФ, 2019). Частью процесса защиты прав меньшинств на образование было проведение консультаций с общественными организациями, представляющими интересы этнических меньшинств (Совет Европы, 2018).

В Косово² для расширения доступа в школы и улучшения академических результатов детей рома, ашкали и египетских цыган были созданы образовательные центры. Ими управляют местные общественные организации при финансовой поддержке международных доноров. Центры работают в поселениях, где живут эти семьи, или в школах, их обслуживающих. Они следят за регулярной посещаемостью детей, занимаются физическим, когнитивным, эмоциональным и социальным развитием учеников, способствуют реинтеграции в школы тех детей, кто бросил обучение. Сотрудники центров проводят кампании по записи детей в дошкольные учреждения и часто их сопровождают в ближайшие детские сады. Если такие детские сады далеко, то обучение дошкольников проводится на базе центров. Такие образовательные центры не являются частью государственной образовательной системы, но правительство, оценив их вклад, в 2018 году издало закон об их государственном финансировании. В 2019 году им было выделено 0,5 млн евро.

И, наоборот, недостаточное участие правительства может свести на нет шансы на долгосрочный успех. В Российской Федерации участие родительских организаций и НКО, оказывающих помощь детям с особыми потребностями, в решении проблем инклюзии возрастает, делая их наиболее активными стейкхолдерами гражданского общества. Общественные организации и объединения играют важную

роль в информировании родителей и общества о разных аспектах инклюзии, проводят независимый мониторинг реализации принимаемого законодательства в этой сфере. Но недавние ограничения, наложенные на деятельность международных НКО, затрудняют функционирование местных общественных организаций.

Роль НКО как организаций, оказывающих образовательные услуги в области инклюзивного образования, непросто оценить. Это зависит от того, предоставляют ли они дополнительные образовательные услуги, оказывают эти услуги вместо государственных организаций или же дублируют их. В Черногории нет механизма оценки качества образования для обеспечения преемственности инициатив доноров. Многие местные и международные организации проводят тренинги для учителей в школе, но отсутствует механизм мониторинга их содержания, качества, соответствия национальной образовательной политике и возможного дублирования других курсов, проводимых донорами.

Информационные кампании могут содействовать положительным изменениям

В целом, в 26 из 30 странах региона проводятся информационные кампании по инклюзии. В восьми странах задача повышения информированности об инклюзии включена в национальные стратегии. В Азербайджане одной из основных целей Программы на 2018-24годы по развитию инклюзивного образования является проведение информационных кампаний для повышения информированности граждан о важности предоставления доступа к образованию людям с инвалидностью.

Привлечение внимания к социально незащищенным группам может привести к изменению отношения к ним в обществе. Но медийный дискурс об инклюзивном образовании может быть негативным. Дети с инвалидностью могут быть изображены детьми с отклонениями, мешающими другим детям получать образование. Или специальные школы могут быть представлены как единственный вариант для удовлетворения потребностей детей с инвалидностью (Runswick-Cole, 2008). И, наоборот, корректное и сбалансированное представление инвалидности как части обычной жизни помогает преодолеть неверные представления и содействовать инклюзии (Организации Объединенных Наций, 2019а).

По этой причине эффективные информационные кампании ориентированы на сбалансированное представление

2

Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

инвалидности в обществе. В Армении были проведены две информационные кампании об истории успеха людей с особыми потребностями. Это было сделано для преодоления стереотипов об обучении детей с инвалидностью в общеобразовательных школах. В Северной Македонии ЮНИСЕФ провел информационную кампанию Будь Справедливым – Детство без Барьеров для содействия инклюзии детей с инвалидностью в общество. В рамках этой кампании показывались фильмы о людях с инвалидностью, с помощью которых хотели донести, что детей с инвалидностью надо принимать так же, как любых других детей. Исследование показало, что две трети населения ознакомились с этой информацией. 46% из тех, кто ознакомился с информацией, заявили о необходимости создания безбарьерной среды по сравнению с 32%, не получившими эту информацию (ЮНИСЕФ, 2017).

Эти информационные кампании могут отличаться от страны к стране как по объему, так и по направленности. В Косово³, Хорватии, Черногории и Чешской Республике информационные кампании стараются преодолеть дискриминационные взгляды относительно отдельных меньшинств. Во многих странах эти кампании вместо того, чтобы уделять внимание одной социально незащищенной группе, фокусируются на более широких темах: они повышают информированность общественности, разрушают стереотипы, содействуют доступности образования и защищают права детей. В 2015 году в Республике Молдова была проведена кампания Иди со Мною, Школа для Тебя. Она содействовала инклюзии и разъясняла общественности, что каждый ребенок имеет право на равные образовательные возможности в дружелюбной образовательной системе. В Сербии Министерство образования, НКО, медиа и региональные организации провели информационную кампанию «Школа для Всех – Будущее для Всех», которая была направлена на изменение восприятия инклюзии среди родителей, политиков, медицинских, педагогических и социальных работников.

В 21 стране из числа рассмотренных общественные организации реализуют информационные кампании самостоятельно или в сотрудничестве с правительством. В Беларуси сотрудничество между НКО и правительством помогает преодолеть стереотипы, изменить отношение к инклюзии и содействует созданию в обществе критической массы сторонников инклюзии. Опрос, посвященный отношению населения к инклюзии показал, что процент тех, кто верит в пользу совместного обучения как для детей с инвалидностью, так и для других детей, вырос с 32% в 2012 г. до 63% в 2019 г. (Офис по правам людей с инвалидностью Беларуси, 2019).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Построению инклюзивной школы мешает исключение из общественной жизни определенных групп населения, дискриминация и неприятие концепции инклюзии как таковой. Нужно сделать так, чтобы голоса учеников были услышаны, необходимо к ним прислушаться и принять соответствующие меры. Но опыт учеников в образовательной системе – это отражение отношения школы и общества к их родителям. Родители и местные сообщества – это фундамент, на котором надо создавать благоприятную среду для инклюзивного образования. Преодоление негативного отношения, стереотипов и дискриминации, предотвращение их дальнейшего распространения, поскольку они затрудняют обучение детей из социально незащищенных групп, представляет собой сложную задачу. Родители могут стать ценными союзниками, но им нужна полная информация и опыт положительного общения со школой. Родители детей из социально незащищенных групп могут скептически относиться к общеобразовательным школам, если им не будет продемонстрировано, что их ребенку будет оказана помощь, он не будет изолирован или маргинализован.

В то время, как правительства, выполняя свои обязательства, заняты решением проблемы предоставления образования для всех, общественные организации по своей собственной инициативе занимаются предоставлением образовательных услуг тем слоям населения, которых правительства не смогли охватить. Эти организации также возглавляют кампании по оказанию давления на правительства, заставляя их выполнять национальные и международные обязательства, и гарантируя право инклюзивного образования для всех. Эта роль негосударственных организаций признается в ходе официальных мониторингов. Для развития инклюзивного образования крайне важны лидирующая роль правительства, диалог между всеми партнерами и выработка скоординированного подхода с учетом национальной образовательной инклюзивной политики.

Коронавирус еще больше усложнил жизнь Александра и его семьи, живущей на востоке Украины. Когда школы закрываются, Александр должен ждать свою маму, которая работает медсестрой, чтобы вернуться домой и сделать домашнюю работу. Это обычно происходит не ранее 9 или 10 часов вечера.

ФОТО: OKSANA PARAFENIUK/SAVE THE CHILDREN



ГЛАВА

9

COVID-19

ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

Несмотря на решительные меры, предпринятые правительствами в ответ на пандемию COVID-19, многие учащиеся оказались без поддержки.

- В новых и непростых условиях страны оперативно отреагировали на кризисную ситуацию. Но, по оценкам, доступ к онлайн образованию оказался ограничен у 1 из 4 учащихся в регионе из-за отсутствия ноутбука, и у 1 из 10 из-за отсутствия доступа к Интернету.
- В некоторых странах негосударственный сектор организовал помощь ученикам из малоимущих семей. В Хорватии министерство образования в партнерстве с телекоммуникационными компаниями предоставляло бесплатный доступ к Интернету и раздавало сим-карты.
- Данные по учащимся, исключенным из онлайн обучения, сложно получить и сравнить. Во время первого закрытия школ в Чешской Республике 16% учеников начальной и средней школы не учились онлайн.
- Даже неполные данные указывают на то, что дети из социально незащищенных групп населения с меньшей вероятностью продолжали учиться. В Украине только 1% всех учащихся, но целых 20% цыганских детей не учились онлайн.
- В некоторых странах использовались традиционные подходы. В сельских районах Венгрии школы задавали ученикам домашнюю работу раз в неделю, а на следующей неделе ее собирали. Ученики могли выслать фото своей домашней работы учителю с помощью мессенджера, а позже получить оценку. В Черногории школы обеспечивали печатными материалами с домашними заданиями тех учеников, у которых не было электронных устройств для работы в цифровом формате.
- Для учеников из наиболее удаленных территорий в период пандемии транслировались специальные телепрограммы и видеоуроки. В Узбекистане по национальному телевидению транслировались видеоуроки на узбекском и русском языках с переводом на язык жестов.

Учителям также необходимо осваивать технологии.

- Нехватка цифровых навыков у учителей представляла настоящую проблему в период пандемии. Исследование 1000 учителей начальной школы в Польше показало, что 52% из них испытывали сложности в использовании цифровых технологий.
- Необходимы инновационные решения, например, создание объединений учителей, сотрудничество с учащимися и привлечение молодых учителей к обучению коллег.

Учет потребности учащихся помогают гибкие подходы к оцениванию.

- Многие страны в период пандемии использовали гибкий подход к оцениванию результатов учащихся. Так, в Эстонии стали необязательными экзамены в 12 классе, можно было получить школьный аттестат, не сдавая выпускные экзамены. В Казахстане домашние и контрольные задания были упрощены и уменьшено количество тестовых заданий. В Киргизстане были отменены экзамены, оценку по каждому предмету в каждой школе выставляла специальная комиссия.

Содержание образования необходимо адаптировать и уделять особое внимание социальному и эмоциональному благополучию учащихся.

- Форматы дистанционного образования подходят мотивированным, относительно подготовленным и самостоятельным учащимся. В Северной Македонии была разработана специальная платформа для онлайн помощи учителям, родителям и учащимся с особыми потребностями.
- Так как в период удаленного обучения возросла потребность в родительской поддержке, дети из неблагополучных семей оказались в зоне риска, отставая по учебной программе. В Украине, когда дети из интернатов были направлены домой, социальным работникам было дано задание поддерживать контакт с родителями и даже посещать семьи для того, чтобы убедиться, что дети получают социальную поддержку, у них достаточно еды и другие их потребности удовлетворяются.
- Гражданское общество активно привлекало внимание к проблеме благополучия учащихся и их психического здоровья. Так, в Чешской Республике отмечалось, что ученики с особыми потребностями оказывались без педагогической поддержки, и ответственность за продолжения образования детей с особыми потребностями полностью легла на плечи родителей.
- В Венгрии муниципалитеты продолжали бесплатно обеспечивать питанием детей с инвалидностью, из малообеспеченных и многодетных семей. В Таджикистане недостаток продовольствия, как и ожидалось, больше всего повлиял на малообеспеченные семьи, несмотря на совместные усилия Всемирной продовольственной программы, местных органов управления и школ.

| | |
|---|-----|
| Необходимо решить проблему охвата удаленным образованием учащихся из социально незащищенных групп населения..... | 143 |
| Учителя должны быть в центре поддержки | 146 |
| Потребности учащихся пытаются учесть через гибкие подходы к оцениванию | 146 |
| Содержание образования должно быть адаптировано, и особое внимание должно быть уделено социальному и эмоциональному благополучию учащихся | 147 |
| Заключение..... | 149 |

В течение нескольких недель пандемия COVID-19 перегрузила национальные системы здравоохранения. Правительства были вынуждены ввести полный или частичный карантин, ограничив экономическую активность граждан, и перед миллиардами людей нависла угроза остаться без средств к существованию. Из-за риска заражения были закрыты школы и университеты. Пандемия COVID-19 спровоцировала кризис в системе образования, усугубив социальное неравенство и многие связанные с этим проблемы, обсуждаемые в настоящем докладе. И, хотя многие из этих проблем существуют давно, до пандемии они, как казалось, находились на периферии внимания. Однако карантин и закрытие школ снова привлекли к ним внимание.

В новых и очень сложных условиях страны оперативно отреагировали на кризисную ситуацию, демонстрируя верность своей миссии и стойкость, стараясь обеспечить продолжение образования в удаленном формате. Но система образования – не единственный сектор, столкнувшийся с моральными дилеммами в этот период. Миллионам людей пришлось принимать тяжелые решения: гражданам приходилось выбирать, следовать ли карантинным запретам или уклоняться от них, медикам приходилось выбирать между конкурирующими потребностями пациентов, а органам управления необходимо было решать, как распределять экономическую помощь.

Срыв образовательного процесса заставил людей, принимающих решения, вернуться к принципу «не навреди», согласно которому, ни одна программа или план действий не должны быть реализованы, если они могут навредить хоть кому-нибудь. К сожалению сейчас, когда страны ищут возможность выхода из кризиса, становится очевидно, что многие из предпринимаемых решений могут привести к тому, что многие дети и молодые люди останутся далеко позади своих сверстников.

По данным второго цикла совместного исследования ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и Всемирного банка, проведенного в июле-сентябре 2020 года, посвященного мерам, предпринятым национальными министерствами 23х стран в ответ на пандемию COVID-19, везде были приняты меры по обеспечению

равноправия в образовании. 76% стран оказали помощь детям с инвалидностью (например, перевод онлайн программ обучения на язык жестов) и в 52% стран ученикам был предоставлен доступ к гибким, асинхронным образовательным платформам, позволяющим обучаться в наиболее удобном для ученика темпе. Но только в меньшинстве стран была создана инфраструктура для доступа к образованию учеников, проживающих в отдаленных местах (43%), разработаны обучающие материалы на языках национальных меньшинств (38%) или оказана финансовая помощь, включая прямые переводы средств малообеспеченным семьям (38%).

Хотя все страны приняли меры по минимизации ущерба от закрытия школ для учащихся, всего несколько стран сделало это последовательно на уровне всей системы. Основной упор делался на психологическую и психолого-социальную поддержку учащихся с помощью онлайн консультирования. Такая поддержка оказывалась в двух из каждых трех стран. 40% стран поддерживали учащихся, предоставляли бесплатное питание и только 25% расширили меры по защите детей.

В этой главе рассматривается то, как страны региона реагировали на решение проблемы охвата учащихся образованием, доступа к технологиям, развития цифровых навыков, оказания поддержки учащимся и практики обучения, при этом особое внимание уделялось уязвимым группам учащихся, рискующим оказаться исключенными из системы образования.

НЕОБХОДИМО РЕШИТЬ ПРОБЛЕМУ ОХВАТА УДАЛЕННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ УЧАЩИХСЯ ИЗ СОЦИАЛЬНО НЕЗАЩИЩЕННЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ

Для многих учащихся непрерывное участие в удаленном обучении оказалось невозможным. Для того, чтобы оценить охват учащихся удаленным образованием, страны региона использовали разные методы. В начале удаленного обучения в Армении заработала онлайн платформа, на которой родители регистрировали детей, используя их номера социального страхования; платформа работала как электронный журнал. В Азербайджане подсчет учеников и учителей проводился

на основе их регистрации в системе Виртуальная школа. В Черногории все учителя были ответственны за связь с учениками через онлайн платформу, за учет их посещаемости и активности на уроках.

Однако данные собирались бессистемно, и поэтому невозможно оценить степень неучастия школьников в удаленном образовании, сравнивая страны между собой. Во время первой волны с помощью телефонных интервью со школами в Чешской Республике было установлено, что 11% учеников начальной школы и 16% учеников средней школы не учатся онлайн. (Pavlas et al., 2020). В Эстонии Министерство образования и исследований связывалось со школами каждую неделю, чтобы установить численность неохваченных обучением школьников; было установлено, что только 1500 учеников начальной и средней школы, то есть менее 1%, не выходили на связь. Однако нет данных по тому, как активно учились те школьники, которые находились на связи. В Украине около 1% учащихся совсем перестали учиться и 14% смогли учиться онлайн лишь от случая к случаю (Образовательный Омбудсмен Украины, 2020).

В странах нет системно собранной статистики по удаленному обучению по отдельным группам населения, несмотря на тот факт, что риск неохвата удаленным образованием учеников с особыми образовательными потребностями, инвалидностью или представителей этнических или языковых меньшинств, детей из малообеспеченных семей гораздо выше. В Болгарии

один из пяти учащихся с инвалидностью не получал дополнительной поддержки, необходимой для продолжения обучения. Около 20% детей цыган рома в Украине и 30% в Хорватии не учились удаленно. В Эстонии русскоговорящие родители, чьи дети учились на программе интенсивного изучения эстонского языка, не могли помочь своим детям с выполнением домашнего задания из-за языкового барьера (Министерство социальных дел Эстонии, 2020).

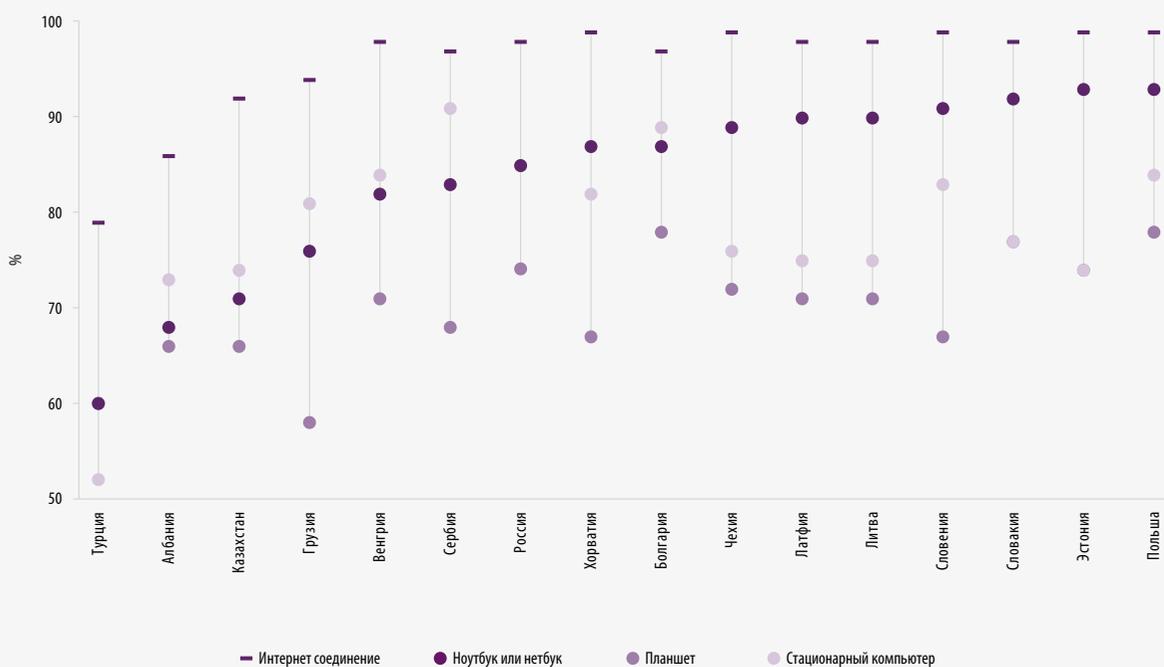
В Хорватии ученики, у которых дома не говорят по-хорватски, включая представителей этнических меньшинств и мигрантов, не смогли учиться удаленно из-за языкового барьера. GOOD Inicijativa, ассоциация негосударственных организаций (НКО), выступающая в защиту качественного образования для содействия защите прав человека и развитию демократического гражданского общества, подала жалобу на нарушении Конвенции прав ребенка, так как ученики, не говорящие по-хорватски, не получили такой

“ В Болгарии один из пяти учащихся с инвалидностью не получал дополнительной поддержки, необходимой для продолжения обучения. ”

РИСУНОК 9.1:

На четырех 15-летних учащихся приходится один, у которого нет ноутбука

Процент учащихся, у которых дома есть доступ к Интернету и электронным устройствам, 2018 год



Источник: ОЭСР (2019).

же объем знаний и в том же формате, как их сверстники, говорящие по-хорватски. Уроки хорватского языка, благодаря которым эти дети могли бы учиться наравне с одноклассниками, так и не стали транслироваться по государственному каналу «Школа на третьем». В Словакии образовательные порталы, такие как Učíme na diaľku («Мы учим удаленно») и Planeta vedomostí («Планета знаний») содержали материалы на языках национальных меньшинств (венгерском и цыганском) (Европейский совет, 2020; Poklembová, 2020). Общественное телевидение также транслировало Tumenca khere («С тобой дома»), еженедельную программу для учеников начальных классов на словацком и рома языках (Poklembová, 2020).

Типичный барьер на пути удаленного обучения – отсутствия интернет-связи, компьютеров или других электронных устройств. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA 2018) предоставляет данные по 16 странам о тех сложностях, которые испытывают некоторые семьи в регионе. В среднем, 98% всех учащихся, участвовавших в исследовании, имели доступ в Интернет (86% в Албании), у 87% есть переносной ноутбук или нетбук (у 71% в Казахстане) и у 79% есть стационарный компьютер (у 74% в Эстонии). Но из населения, отнесенного к категории среднего достатка, только 90% имели доступ к сети Интернет, у 75% были ноутбуки и у 71% стационарные компьютеры. Эти показатели снизили учащиеся из Турции, которые с меньшей вероятностью имеют доступ к этим устройствам. (рисунком 9.1).

В Польше Министерство цифровизации и Центр проекта Цифровая Польша при поддержке Европейского фонда регионального развития предложил региональным правительствам 9 млн евро на закупку компьютеров, ноутбуков или планшетов для учеников и учителей. Эти средства также использовались для покупки программного обеспечения, страховки электронных средств, доступа к мобильному интернету и другим ресурсам, необходимым для дистанционного обучения (Eurýdice, 2020).

В некоторых случаях организации гражданского общества (ОГО) и частный сектор оказывают помощь детям, предоставляя доступ к интернету и электронные устройства. В Армении телекоммуникационные компании вместе с органами управления образованием передали в дар компьютеры и смартфоны ученикам и учителям. В Хорватии Министерство науки и образования в партнерстве с телекоммуникационными компаниями предоставило бесплатный интернет и сим-карты

для учеников из малообеспеченных семей. В Эстонии, где в большинстве домохозяйств есть компьютеры, выяснилось, что одного компьютера недостаточно для семьи с несколькими детьми. Поэтому в рамках гражданской инициативы для каждой такой семьи подбирали потенциальных доноров, которые пожертвовали 1200 устройств уже в первый месяц кампании. Потом инициатива перешла из группы партнерств между компаниями, школами, и местными органами управления, взаимодействовавшими на Facebook, под патронаж Ассоциации охраны детства (A computer for every student!, 2020).

В последние годы страны много инвестировали в технологическое развитие инфраструктуры, но к началу пандемии она не везде была должным образом протестирована. В Узбекистане в 2019 году для того, чтобы ученики и семьи могли общаться с учителями и как часть плана цифровизации средней школы был введен электронный журнал (kundalik). Но его полноценное использование во время закрытия школ затруднялось из-за недостаточно развитой инфраструктуры для сети Интернет. Поэтому учителя и ученики предпочли мессенджер Телеграм как более удобный способ коммуникации (Khusanov et al., 2020).

Практически все страны опубликовали руководства и рекомендации по дистанционному преподаванию, подчеркивая, что всем ученикам необходимо предоставить доступ к учебным материалам. Но руководства и помощь, адресованная учащимся с особыми образовательными потребностями, не предоставлялась систематически. В некоторых странах классные руководители и социальные педагоги связывались с учениками, их родителями или опекунами для того, чтобы согласовать план обучения. В Грузии междисциплинарная группа проводила занятия, направленные на развитие академических, когнитивных и моторных навыков у учащихся с особыми образовательными потребностями. В Словении, в дополнение к руководству, Национальный институт образования предложил услуги удаленного консультирования и помощи учащимся с особыми образовательными потребностями (Министерство образования, науки и спорта Словении, 2020). Словенское объединение педагогов предложило дополнительную помощь учителям и специальным педагогам в разработке индивидуальных учебных планов (Košnik et al., 2020). В Украине учащиеся со специальными образовательными потребностями получали помощь от ассистентов учителей, психологов, логопедов и специалистов по реабилитации по электронной почте, по телефону и онлайн.

“

В последние годы страны много инвестировали в технологическое развитие инфраструктуры, но к началу пандемии она не везде была должным образом протестирована.

”

Некоторые страны старались преодолеть эти проблемы, используя традиционные подходы. В Беретьюоуфалу, Венгрия, школы привозили ученикам домашнюю работу раз в неделю, вместе с обедом, и собирали их на следующей неделе. Для того, чтобы получить обратную связь быстрее, ученики могли послать фото своей домашней работы учителю по мессенджеру (Cseke, 2020). В Черногории школы предоставляли печатные материалы для домашней работы для тех учеников, у которых нет электронных устройств дома, особенно для учеников, проживающих в пригородных и сельских районах. В Словакии национальный институт образования в сотрудничестве с социальными работниками и общественными центрами предоставил онлайн поддержку педагогам, для того чтобы охватить дистанционным образованием детей цыган рома и их семьи (Европейский совет, 2020). В Украине учителя оставляли учебные материалы для учеников цыган группы рома в их почтовых ящиках, свои выполненные работы ученики оставляли в тех же почтовых ящиках, чтобы учителя могли их забрать, проверить и дать обратную связь.

В странах региона были разработаны телевизионные программы и видеоуроки для детей, наиболее ограниченных в доступе к образованию. В Польше по инициативе министра по общественному телевидению и радио транслировались учебные программы для учеников 1-8 классов. Узбекское Министерство народного образования подготовило видеоуроки для трансляции по национальному телевидению на узбекском и русском языках с переводом на язык жестов. Эти уроки также загружались на официальную платформу в социальных сетях, платформу управления обучением и в облачное хранилище (Meliboeva et al., 2020; ЮНИСЕФ, 2020). В Армении и Казахстане также были разработаны уроки с переводом на язык жестов.

УЧИТЕЛЯ ДОЛЖНЫ БЫТЬ В ЦЕНТРЕ ПОДДЕРЖКИ

Доказано, что основными сложностями при дистанционном обучении был недостаток профессиональной поддержки и нехватка цифровых навыков у учителей. Учителя отметили, что полученных руководств было недостаточно. Они не отвечали на такие вопросы: что делать, если у учителей или учеников отсутствует доступ в интернет, к электронным устройствам, или у учителей отсутствуют навыки преподавания в дистанционном режиме. Опрос 1000 учителей начальной школы в Польше показал, что перед пандемией у 85% из них отсутствовал опыт дистанционного преподавания, а 52% учителей ответили, что испытывают сложности в обращении с электронными устройствами. Кроме того, 36% ответили, что нехватка оборудования у учеников затрудняла процесс дистанционного обучения (Open Education Policy Network, 2020). Некоторые страны, включая Албанию и Литву, раздавали цифровые устройства ученикам и учителям, чтобы они могли учиться дистанционно.

Различные страны организовывали тренинги или онлайн консультации по методике дистанционного обучения. Например, в Армении был проведен двухнедельный курс «Как эффективно учить дистанционно», а в Белоруссии был организован онлайн курс «Приготовьтесь к онлайн

обучению». В Казахстане курсы повышения квалификации учителей сменили формат с очного на онлайн. Министерство образования, науки и спорта Литвы организовало около 50 консультаций по онлайн образованию, безопасности в сети и цифровым образовательным возможностям. В Украине онлайн марафон «Образование в карантин» дал возможность не только обменяться опытом, но и пройти различные тренинги.

Существенным недостатком проводимых тренингов было то, что, как правило, в них принимали участие наиболее активные и мотивированные учителя, а те учителя, которым такое обучение было необходимо, оставались неохваченными. В идеале руководство школой должно определить индивидуальные потребности учителей, особенно относительно их цифровых навыков и интеграции технологий в практику преподавания, а затем мотивировать их повысить квалификацию. Другой проблемой, связанной с тренингами, оказался график. Учителя отмечали, что в связи с пандемией их объем работы возрос, на обучение не оставалось свободного времени.

Учителя сотрудничали, поддерживая друг друга. В Боснии и Герцеговине Центр образовательных инициатив «Шаг за Шагом», куда входят члены сообщества учителей-новаторов, предложил более 200 идей для проведения занятий. Этими практиками учителя делились друг с другом, и они были размещены на платформе. В Украине для разработки индивидуальных планов учащихся с особыми образовательными потребностями группы учителей сотрудничали друг с другом.

ПОТРЕБНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЫТАЮТСЯ УЧЕСТЬ ЧЕРЕЗ ГИБКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ

В большинстве стран в период удаленного обучения процедуры оценивания регулярно не проводились. Были предприняты попытки гибких, альтернативных подходов к оцениванию и соответствующей адаптации методов оценивания. В основном оценивались результаты обучения, полученные до начала удаленного обучения, при этом публиковались руководства, стимулирующие использование формирующего оценивания, чтобы знания, полученные в период удаленного обучения, не играли ведущей роли при выставлении оценки. В то же время оценивание традиционно основывалось на оценке академических результатов, а не социально-эмоционального развития ученика. Так как в большинстве стран школам предоставлена автономия в

“

Опрос 1000 учителей начальной школы в Польше показал, что 52% испытывают сложности в обращении с электронными устройствами.

”

“

В некоторых случаях экзамены были отменены, в некоторых отложены, а в некоторых ученикам дали выбор, сдавать экзамены или нет.

”

организации обучения и оценивания, то у них возникла острая необходимость переосмысления того, как организован учебный процесс и процедуры оценивания.

В Беларуси Министерство образования ввело учебные субботы в апреле и мае для того, чтобы нагнать пропущенные занятия. В Чешской Республике, Эстонии и Латвии учителей мотивировали использовать формирующее оценивание вместо выставления отметок в цифровой форме, и в большей степени обращать внимание на оказание учащимся психологической поддержки, даже в ущерб академическим знаниям и прохождению материала по программе. Итоговое оценивание в конце учебного года базировалось в основном на успеваемости до начала пандемии. В Армении оценки, выставленные в классе в период очного обучения, также служили основой для итоговой оценки, хотя такой подход не удовлетворял учителей и родителей. В Казахстане контрольные работы стали содержать меньше заданий, и была снижена их сложность.

В Черногории в официальном руководстве по оцениванию настоятельно рекомендуется учитывать креативные навыки учеников, их вовлеченность и активность на уроках и своевременное выполнение заданий. Учителя должны были оценивать учащихся в их пользу, и итоговая оценка не должна была быть ниже оценок, полученных за предыдущий период обучения. В Румынии было объявлено, что материал, не пройденный из-за закрытия школ в марте, будет изучаться в следующем учебном году. В Российской Федерации в начале нового учебного года провели национальное тестирование, для того чтобы оценить, какой объем учебного материала был не до конца усвоен школьниками из-за отсутствия обычных занятий в школе.

Были приняты различные решения относительно проведения экзаменов. В некоторых случаях они были отменены, в некоторых отложены, а в некоторых ученикам дали выбор, сдавать экзамены или нет. В Боснии и Герцеговине выпускные экзамены в школах (matura) были отменены. В Монголии все национальные экзамены кроме вступительных в университеты в конце 12 класса были отменены. В Словении национальные экзамены для 6-х и 9-х классов были отменены. В Российской Федерации экзамены также были отменены.

В Чешской Республике экзамены провели после того, как частично были сняты запреты, связанные с пандемией COVID-19. В Эстонии выпускной экзамен после окончания 12 класса стал необязательным, у учеников была возможность получить аттестат об окончании школы, не сдавая его. Учащиеся могли также сдать государственные экзамены в мае или июне или позже. Экзамены вплоть до 9 класса были отменены, а итоговая аттестация проводилась по результатам оценок, полученных

в течение года. В Черногории экзаменационный период был отложен до конца мая, и в экзаменационные задания не включали материал, который проходили во время удаленного обучения. Так же поступили и в Турции. В Сербии выпускные письменные экзамены прошли в школах в июне, и сдавали их в бумажном виде, хотя онлайн формат этих экзаменов уже пилотировался ранее.

В Киргизстане переводные экзамены были отменены. Была сформирована специальная комиссия, которая определяла отметку по каждому предмету, учитывая результаты предыдущих экзаменов, практические и лабораторные работы, четвертные и полугодовые оценки и результаты обучения за последнюю четверть. В Словакии вступительные экзамены в средние школы были заменены административными решениями, которые принимались на основе формулы, учитывающей отметки школьника по обязательным, специфическим и дополнительным предметам, а также критерии, разработанные самой школой. Школам разрешалось немного превысить потолок предписанных регионам показателей приема, а региональные органы управления образованием принимали решение о том, переводить ли ребенка в среднюю школу, если его туда не приняли из-за низких баллов (CEDEFOP, 2020).

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДОЛЖНО БЫТЬ АДАПТИРОВАНО, И ОСОБОЕ ВНИМАНИЕ ДОЛЖНО БЫТЬ УДЕЛЕНО СОЦИАЛЬНОМУ И ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ УЧАЩИХСЯ

Страны ищут возможности минимизировать ущерб от того, что ученики не усвоили часть учебного материала из-за отсутствия занятий в школе, но пока поиск идет в одном направлении. Занятия строятся на передаче информации, а не на интерактивных заданиях, и ученикам в процессе обучения отведена пассивная роль. А это может привести к тому, что у учащихся не разовьются навыки автономного обучения и уверенности в собственных силах, которые им необходимы как при удаленном обучении, так и в будущем в целом. Так как дети страдали от изоляции, и у учителей была возможность не следовать обязательной учебной программе, это позволило им быть гибкими и адаптироваться к потребностям учеников (Open Education Policy Network, 2020).

Ученики младших классов и учащиеся с особыми образовательными потребностями особенно нуждаются во внимании и взаимодействии с учителем и другими учениками. В Эстонии учителя организовали больше онлайн уроков для того, чтобы компенсировать потери от отсутствия занятий в классе. Часто они проводили столько же времени с родителями, сколько с детьми, объясняя



В Болгарии Министерство образования и науки открыло телефонную горячую линию для оказания психологической поддержки учащимся, родителям и учителям.



им, как помочь детям во время удаленного обучения. Очевидной стала нехватка электронных платформ и учебных материалов для учащихся с особыми образовательными потребностями (Vapper, 2020).

Стандартные форматы удаленного обучения онлайн или с помощью радио и телевидения рассчитаны на мотивированных, самостоятельных и самодостаточных учеников, уже обладающих некоторыми навыками. Но эти форматы упускают из виду потребности учеников и учителей в поддержке для преодоления возникающих сложностей. Было выявлено всего несколько примеров оперативной помощи. В Эстонии специалисты по онлайн технологиям школ должны были оказывать систематическую помощь учителям, ученикам и родителям, удовлетворяя их индивидуальные потребности. Однако во многих школах такие специалисты отсутствовали. В Северной Македонии была разработана специальная платформа для помощи учителям и родителям детей со специальными образовательными потребностями.

Наиболее сложным аспектом в образовательном процессе во время пандемии COVID-19 было удовлетворение социальных и эмоциональных потребностей учащихся. Учителям нужна помощь не только в удовлетворении академических потребностей учащихся, но также и в обеспечении их благополучия. Необходимы профессиональное развитие онлайн, менторство и коучинг, а также успешная интеграция технологий в образовательный процесс, пересмотр роли учителя и готовность к профессиональному развитию. Также необходимо укрепление сотрудничества между учащимися для их социально-эмоционального развития.

В Боснии и Герцеговине организации гражданского общества обеспечивали только медицинскую поддержку учащимся с серьезными проблемами здоровья. При этом характерно, что официальные инструкции по поддержке учащихся с особыми потребностями отсутствовали. В Латвии ученикам, которым не разрешили оставаться в специальных школах, где они получали необходимую профессиональную поддержку, была оказана помощь в уходе за собой, но не образовательная поддержка. В Таджикистане во время закрытия школ ученики, учителя и другие сотрудники небольших школ и школ в отдаленных районах не получали психологическую помощь по причине отсутствия соответствующих кадров. К сожалению, альтернативы школьным психологам практически нет, так как районные или региональные департаменты образования

не могут нанимать психологов, работающих вне школы (Mirzoev, 2020).

В Болгарии Министерство образования и науки открыло телефонную горячую линию для оказания психологической поддержки учащимся, родителям и учителям. В Косово¹ Министерство образования, науки, технологий и инноваций в сотрудничестве с ЮНИСЕФ организовало ежедневную поддержку психологов, физиотерапевтов и логопедов для нуждающихся в этом учащихся. Контактные данные специалистов были загружены на платформу инклюзивного образования. По предварительным оценкам, такая образовательная и психолого-социальная поддержка оказала положительное воздействие на 3000 учащихся.

Онлайн коммуникация и видеосвязь могут вызвать чувство вторжения в личную жизнь и стресс у учеников из малообеспеченных семей, которые не хотят демонстрировать свои домашние условия. Хотя у стран этого региона в этом отношении показатели лучше, чем среднее по ОЭСР, тем не менее, у одного из пяти пятнадцатилетних учеников в Болгарии отсутствует спокойное место для занятий (Reimers and Schleicher, 2020).

Крайне мало мер было принято для поддержки благополучия учеников и учителей во время пандемии. Так как во время удаленного обучения большое значение имела поддержка родителей, то для учеников из социально незащищенных семей возрастал риск отставания по школьной программе. В Украине школы-интернаты отправили детей домой, не проверив их условия проживания и возможность семей заботиться о них. Правительство старалось уменьшить этот риск, издав рекомендации по удаленному обучению, содержательному отдыху и нормам санитарии. Министерство социальной политики разработало систему мер по защите этих детей, включая телефонные беседы социальных работников с их родителями или опекунами для решения проблем социальной поддержки, обеспечения продовольствием и других потребностей. Когда это было возможно, социальные работники посещали семьи, находящиеся в группе риска.

Увеличилась численность организаций гражданского общества, занимающихся проблемами благополучия учеников и их психического здоровья во время удаленного обучения. В Чешской Республике многочисленные НКО привлекли внимание медиа к необходимости принять меры

1

Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

по поддержанию психического здоровья учащихся и помощи ученикам, проживающим в неблагоприятных условиях. Есть данные, что некоторые ученики с особыми потребностями остались без педагогической помощи, и ответственность за их образование была полностью передана родителям. В Грузии программы организаций гражданского общества были направлены на помощь бездомным детям, не обучающимся в школах, на развитие их академических и жизненно важных навыков.

В Венгрии муниципалитеты продолжали обеспечивать бесплатным питанием детей с инвалидностью, из малообеспеченных и многодетных семей с тремя или более детьми. (Европейский совет, 2020). В Литве бесплатное питание в упаковке предоставлялось учащимся из малообеспеченных семей. В период временного закрытия школ в Таджикистане Всемирная продовольственная программа совместно с региональными/районными управлениями образованием и школами раздавала продовольствие беднейшим семьям с детьми, учившимся в начальной школе. Но отсутствие школьных обедов неизбежно повлияло на рацион малообеспеченных семей (Mirzoev, 2020).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Пандемия COVID-19 стала основным препятствием к реализации инклюзии в школах, хотя ее величина ее воздействия еще не до конца изучена. Кризис показал, что обеспечение образования для всех во время пандемии заключается не только в решении проблемы цифрового неравенства. Была протестирована способность образовательных систем обеспечить продолжение образования, адаптировать методы обучения и содержание учебной программы, организовать обучение и оценивание, подготовить учителей и организовать поддержку для обучающихся дома учеников, особенно неуспевающих, слабо мотивированных и отстающих. Хотя фокус неизбежно сместился к дистанционному образованию, страны не были полностью готовы решить все педагогические проблемы, связанные с обеспечением онлайн образования для всех учащихся. Необходимо уделить внимание не только академическим аспектам обучения, но и социально-эмоциональным факторам, которые помогают детям стать независимыми, самостоятельными, мотивированными и удовлетворенными своим образованием учащимися. Большинство детей и молодежи пострадали от временного пропуска занятий и последовавших из-за этого потерь в знаниях. И хотя это была временная ситуация, остается озабоченность относительно косвенных эффектов рецессии, из-за которой миллионы людей оказались в нищете. Правительства должны внимательно изучить проблемы инклюзии, связанные с пандемией, для создания лучшей системы образования доступной для всех учащихся.



Сельская школа в Марадиди, регионе Грузии, населенным этническими меньшинствами.

ФОТО: NATELA GRIGALASHVILI

ГЛАВА

10

Заключение и рекомендации



В 2015 году все страны взяли обязательство достигнуть 4ой цели устойчивого развития и «обеспечить всеобщее и одинаково качественное образование» к 2030 году. Однако разные люди в разное время по-разному понимают термин «инклюзивное образование».

Право на инклюзивное образование было закреплено в знаковой 24-ой статье от 2006 года Конвенции ООН о правах инвалидов (КПИ), которая тогда ассоциировала инклюзивное образование только с одной группой. Но Комитет ООН по правам инвалидов в замечании общего порядка №4 в статье 24 от 2016 г. предложил новую интерпретацию этого термина, утверждая, что инклюзия не должна ассоциироваться только с одной группой. Мышление и механизмы, которые порождают дискриминацию и отказ в предоставлении образования одинаковы для всех, кого исключили. Причинами может служить: инвалидность, гендер, возраст, место проживания, бедность, этническая принадлежность, язык, религиозная принадлежность, миграция, принадлежность к числу перемещенных лиц, сексуальная ориентация, гендерная идентичность, тюремное заключение, убеждения или взгляды. Каждому обществу необходимо признать те механизмы, которые исключают людей. На этом послые основан данный доклад.

Инклюзия в образовании – это деятельность по поддержке разнообразия и развитию чувства сопричастности, которая основана на убеждении в том, что каждый человек ценен, у него есть потенциал развития, и он достоин уважения. Образовательным системам необходимо реагировать на потребности всех учащихся и рассматривать их разнообразие не как проблему, а как ресурс. Инклюзивное образование – основа качественной образовательной системы, которая содействует обучению и реализации потенциала каждого ребенка, молодого человека и взрослого. Инклюзия не может быть достигнута, если она рассматривается как неудобство, или если люди считают, что способности учеников неизменны. Инклюзия в образовании гарантирует, что любой человек может свободно высказать различные мнения, он будет услышан, и это будет содействовать укреплению сплоченности и построению инклюзивного общества

Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия добились успехов в обеспечении населения инклюзивным образованием, основанном на правах человека. За последние 20 лет резко вырос уровень образования у населения. Число детей, которые не посещают школу, сократилось вдвое. Принятие Конвенции о правах инвалидов (КПИ) и влияние таких международных организаций и институтов, как Совет Европы и Европейский Союз привели к важным реформам. От Эстонии до Словении, от Армении до Украины страны отказываются от медицинской модели в педагогическом дискурсе, и это способствует улучшению выявления особых образовательных потребностей как, например, это произошло в Болгарии. Доля детей с инвалидностью в специальных школах снизилась с 78% в 2005/6 гг. до 53% в 2015/16 гг. Доля детей без родительской опеки в организациях интернатного типа, которые могут с большой вероятностью быть изолированы из системы общего образования, снизилась до 30% за тот же период.

Две из трех стран приняли определение инклюзии, включающее помимо учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, другие маргинализированные группы. Стратегия по инклюзивному образованию Таджикистана направлена на решение проблем, связанных с инвалидностью, этнической принадлежностью, миграцией и гендером. Турция, где наиболее высокий процент беженцев в мире, приняла более 600 000 сирийцев в государственные школы и разработала систему гибкой поддержки учащихся. Многие страны, включая Польшу, сформировали более гибкие и расширенные системы поддержки. Из 30 проанализированных образовательных систем 23 страны организуют консультирование и менторство, 22 - образовательную поддержку и 21 – поддержку специального педагога и логопеда.

Но переход к инклюзии еще не завершен. Многим странам региона еще предстоит избавиться от одного из наиболее тяжелых наследий второй половины 20 века: сегрегации в образовании, когда-то ошибочно признанной эффективным решением. В 15 из 30 стран, прием в школы зависит от результатов медико-психологической экспертизы и других процедур отбора. В целом, в Центральной и Восточной Европе один из трех учащихся с особыми потребностями обучается в специальных школах. Даже тех, кто уже не обучается в этих школах, могут поместить не в инклюзивную среду, а например, определить в класс коррекции или предложить домашнее обучение.

Меры поддержки, по сути, могут осуществляться в русле традиционного подхода, основанного на исключении. То, что в некоторых странах называют инклюзивной педагогикой, на самом деле может оказаться медицинским подходом, уделяющим внимание исключительно инвалидности. В Беларуси интегрированные классы используют две учебные программы: стандартную для основного образования и другую для специального образования; совместное обучение возможно на ограниченном количестве уроков. Даже в странах, глубоко приверженных целям инклюзии, например, в Албании, реализация законов и политики может пробуксовывать из-за недостатка ресурсов и возможностей в организации работы школ и образовании учителей. В Узбекистане, где переход к инклюзии находится на ранней стадии, результаты опроса показали, что 70% населения считают, что дети с инвалидностью должны учиться в специальных школах.

Различные формы сегрегации и дискриминации затрудняют инклюзию. Около 60% цыган рома, ашкали и балканских египтян не посещают среднюю школу; и только 3% из них заканчивают среднюю школу в Черногории. У представителей этих групп населения относительно других групп непропорционально часто диагностируют умственную отсталость. В Словакии в 2018 году учащиеся, представляющие этническую группу цыган рома, составляли 63% всех детей в специальных классах и 42% в специальных школах. В среднем 11% учащихся в возрасте 15 лет из числа 25% самого неблагополучного в социо-экономическом плане населения оказались среди 25% учащихся с наиболее высокими результатами по чтению в странах Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Но в

Болгарии и Венгрии этот показатель составил 8%. Это один из самых низких показателей в мире, и он почти в два раза ниже аналогичных показателей в Эстонии и Казахстане.

Выполнение странами обязательств по защите прав национальных групп и этнических меньшинств привело к созданию в 22 из 30 из них отдельных школ или классов на языке меньшинств, где отдельно изучается их история и культура. Однако такое параллельное обучение часто работает против инклюзии, и существует совсем немного примеров действительно инклюзивной практики, когда этническое большинство и меньшинство учатся вместе по одной межкультурной программе, как это происходит в словенско-венгерских билингвальных школах. В Боснии и Герцеговине происходит наоборот: этнические группы разделены, что только закрепляет предрассудки.

В Монголии высок уровень неравенства: 94% богатого и только 37% беднейшего населения заканчивают среднюю школу. И это несмотря на инновационные подходы по удовлетворению потребностей кочевников, доля которых среди беднейшего населения особенно велика. Гендерное равенство – одно из самых спорных аспектов инклюзии. В Беларуси Кодекс об образовании подразумевает традиционное гендерное поведение, а учебные пособия только укрепляют гендерные стереотипы. В образовательной программе Турции, которая была реформирована в 2016 году, практически не упоминаются права женщин. Только в 7 из 23 стран реализуется политика или планы действий, запрещающие школьный буллинг из-за сексуальной ориентации, гендерной идентификации и самовыражения. В Российской Федерации в школах запрещено обсуждение ЛГБТИ тематики.

Поскольку регион вступает в заключительную декаду достижения 4ой цели устойчивого развития (ЦУР) и намерен выполнить обязательство по «всеобщему и одинаково качественному образованию» и «образованию на протяжении всей жизни для всех», эти 10 рекомендаций направлены на преодоление глубоко укоренившихся барьеров и

целого ряда проблем, связанных с инклюзией, которые могут помешать достижению заявленных целей к 2030 году. Эта задача еще более усложнилась из-за пандемии COVID-19 и последующей рецессии. Из-за закрытия школ было введено дистанционное обучение. И хотя многие решения по цифровизации были ориентированы на будущее, многие учащиеся из социально незащищенных групп не были охвачены дистанционным образованием и оказались исключены из образовательной системы.

1. Расширьте понимание термина «инклюзивное образование»: оно должно включать всех учащихся. Всех значит всех.

В инклюзивном образовании должны участвовать все учащиеся. Согласно проанализированным законам и другим документам, определяя особые образовательные потребности, 19 из 30 стран региона отождествляют их с инвалидностью. Хотя 12 стран включают в инклюзию и другие группы, в основном это группы одаренных

учащихся. Определение инклюзии содержится в законах и других документах только в 23 из 30 стран. Из них 20 стран, помимо учащихся с особыми образовательными потребностями или инвалидностью, включают в законы и документы различные маргинализированные группы. Но даже это расширение надо рассматривать как шаг на пути отказа от категоризации учащихся и присвоения им ярлыков, путем занесения их в какие-либо группы. Четкость терминологии критически важна на всех уровнях реализации инклюзии.

Цель инклюзивного образования – убрать барьеры, руководствуясь принципом «каждый учащийся важен, и важен одинаково». Инклюзивное образование содействует улучшению академических результатов, социальному и эмоциональному развитию учащегося, росту самооценки, а также признанию в среде одноклассников. Обеспечение разнообразия учащихся в общеобразовательных школах и классах предотвращает стигматизацию, стереотипизацию, дискриминацию и отчужденность. Такая практика содействует справедливости, признанию права на существование разных групп в обществе и закрепление этого в образовательной политике и программах, таким образом предотвращая исключения и изоляцию. Обеспечение высококачественного инклюзивного образования непосредственно связано с инклюзией в обществе.

2. Поставьте ученика в центр образовательного процесса: инклюзия не только результат, прежде всего, это процесс и опыт.

Учащиеся могут чувствовать, что их либо совсем не представили в учебных материалах, либо представили стереотипно. Совет Европы, изучив учебные программы по истории, обществоведению и географии в 14 странах, обнаружил, что в программах Албании не встречается упоминаний ни об одном национальном меньшинстве, только одна группа национального меньшинства упоминается в учебных программах Чешской Республики; а цыгане группы рома не упоминаются ни в одной из 9 стран, включая Болгарию, Сербию и Словакию, где они являются наиболее распространенной группой этнического меньшинства. Только в Республике Молдова учащиеся участвуют в разработке учебных программ. И, хотя, в некоторых странах работают ученические советы, не найдено подтверждений того, что голос учащихся услышан и влияет на создание учебных материалов.

Голос каждого должен быть услышан, если мы хотим обеспечить образование высокого качества, а это не только академическая успеваемость. Право быть в хорошей физической форме, быть психически здоровым, быть в безопасности и общаться с другими учениками также важно, как и право учиться. Помимо семьи, школы – крайне важная среда для формирования благополучия ребенка. Критически важна позитивная атмосфера в классе, где учителя видят старания ученика и помогают ему. Чувство принадлежности к школе и группе одноклассников особенно важно для уязвимых детей, которые находятся в зоне риска и могут быть исключены

из процесса образования. Социальное разнообразие в школах необходимо для того, чтобы дети могли общаться с одноклассниками из разных социальных слоев, культурных и этнических групп, что способствует социальной сплоченности.

3. Проводите конструктивные консультации с сообществами и родителями: инклюзия не может быть навязана сверху.

Основной барьер для реализации инклюзии – это отсутствие веры в то, что она желаемая и возможна. У родителей, опекунов, семей и общества могут быть дискриминационные взгляды в отношении гендера, этнической принадлежности, инвалидности или религии. Эти негативные взгляды препятствуют, а то и вовсе сводят на нет усилия по реализации реформ инклюзивного образования, как это недавно продемонстрировали дебаты по проблемам гендерного равенства. Если есть выбор, родители стараются избегать местных проблемных школ, таким образом, укореняя сегрегацию, достигшую высоких уровней в некоторых странах региона. Соответственно родители социально незащищенных детей могут отказаться от обучения в общеобразовательных школах, если считают, что эти школы не заботятся о потребностях их детей.

Правительства должны создать условия, чтобы родители и сообщества наравне с педагогами могли высказывать свои пожелания и участвовать в формировании образовательной политики по инклюзии в образовании. В 25 из 30 стран региона реализуется политика по вовлечению родителей в управление школами. Такое вовлечение помогло получить обратную связь на учебные программы и годовые учебные планы в Хорватии и улучшить управление дополнительными финансовыми средствами в Российской Федерации. Но многие усилия по привлечению родителей – лишь изолированные попытки, реализуемые как пилотные проекты или проекты неправительственных организаций (НКО). Общество может помочь сделать образование более демократичным, стимулировать диалог и привлечь людей, ранее не участвовавших в общественной жизни, к процессам принятия решений. Школы должны эффективно организовать общение, предоставлять понятную информацию для всех родителей, включая тех, с кем сложно связаться. Родители должны иметь право голоса в решениях, принимаемых на основе медицинских и психологических экспертиз; им должно быть предоставлено несколько вариантов реализации инклюзивного образования.

4. Сотрудничайте с негосударственными организациями для сокращения разрыва, но стоит убедиться, что вы работаете на достижение одинаково понимаемой инклюзивной цели.

Организованное гражданское общество играет ключевую роль в защите прав на инклюзивное образование и надзоре за их соблюдением. В Румынии под влиянием инициативы снизу были расформированы школы для цыган рома, и это привело к изменению в политике

и принятию соответствующего законодательства. В Армении разработка национальной политики в области инклюзивного образования эффективно осуществляется за счет сотрудничества с НКО и благодаря их поддержке. Информационные кампании помогают сформировать положительное мнение об инклюзии. В Северной Македонии была проведена информационная кампания о необходимости включать людей с инвалидностью в общественную жизнь. Две трети населения участвовали в этой кампании, и в результате 46% из них заявили о необходимости создания безбарьерной среды, а из числа тех, кто в кампании не участвовал, идею поддержали только 32%. В 24 странах есть законодательство или политика, определяющие роль организаций, представляющих права социально незащищенных групп, но не все они одновременно могут нести и надзорные, и пропагандистские функции. Правительства должны создавать такие условия, которые позволяли бы НКО следить за выполнением государственных обязательств и защищать тех, кого исключили из системы образования.

НКО также по своей инициативе или по запросу государства могут предоставлять собственные услуги по инклюзивному обучению или по подготовке учителей. Полезные практики негосударственных организаций должны быть признаваемы на уровне национальной политики. Правительства должны поддерживать диалог с НКО, брать на себя руководящую роль, для того чтобы убедиться, что услуги этих организаций действительно инклюзивные, что они соответствуют стандартам, не дублируют услуги других организаций и не перетягивают на себя ограниченные финансы. Услуги, предоставляемые НКО, должны быть жизнеспособными и соответствовать национальным стратегиям, планам и политике.

5. Развивайте сотрудничество между государственными организациями, министерствами, секторами экономики и уровнями управления: инклюзия в образовании лишь малая часть социальной инклюзии.

Партнерство – ключевое слово для достижения инклюзии. Министерства, отвечающие за инклюзивное образование, должны сотрудничать по вопросам определения потребностей учащихся, обмена информацией и разработки программ. Анализ данных, полученных от 30 стран, показывает, что сотрудничество министерств по вопросам разработки, реализации и координации политики в области инклюзивного образования типично для региона. В Литве министерства образования, здравоохранения и социальной защиты совместно разрабатывают меры поддержки детей с аутизмом или другими отклонениями в развитии. Но сотрудничество по вопросам сбора данных отсутствует в половине систем региона. Необходимо совершенствовать обмен данными для раннего вмешательства и смягчения изначально неблагоприятных условий обучения. Российская Федерация реформировала свою систему определения потребностей учащихся для привлечения различных государственных служб к решению этих проблем.

Для реализации инклюзивного образования необходимо вертикальное сотрудничество между центральными и региональными органами власти. В Эстонии местные органы управления образованием, как правило, выполняют надзорную функцию, но некоторые из них инициативно разрабатывают планы развития и поощряют сотрудничество школ. В Хорватии не только министерства, агентства, НКО и гуманитарные организации, но и местные и региональные власти реализуют программу перемещения и обустройства беженцев из третьих стран. Скоординированные действия по обеспечению качества образования крайне важны для успешной практики инклюзивного образования.

6. Обменивайтесь опытом и ресурсами: это единственный путь к устойчивому переходу к инклюзивному образованию.

Во многом, реализация инклюзии – вызов для системы управления. Исторически, благодаря наследию сегрегированного обучения, так сложилось, что человеческие и материальные ресурсы, необходимые для решения проблемы инклюзии, сосредоточены в нескольких местах и неравномерно распределены. Необходимы механизмы и стимулы для их гибкого перераспределения и обеспечения общеобразовательных школ поддержкой специалистов. В нескольких странах для перехода к инклюзивному образованию создаются ресурсные центры.

Необходимы изменения в механизмах финансирования. Персональное финансирование специальных потребностей, связанное с формальными решениями социальных и медицинских служб, ведет к тому, что родители, школы и местные органы управления образованием выстраивают свои стратегии поведения для легального получения этих ресурсов. Странам нужно выделять финансирование на основе имеющихся потребностей школ и местных органов управления образованием во вспомогательных услугах. В Чешской Республике подушевое финансирование школ из расчета количества учеников заменяется на финансирование из расчета количества сотрудников. Это предпринимается для того, чтобы учесть стоимость мер по поддержке учеников и уровень зарплат. Школам должна быть дана автономия в вопросах гибкого распределения средств для оказания поддержки нуждающимся учащимся, как, например, в Словакии. К взаимодействию с местными органами управления необходимо относиться внимательнее, ведь от них зависит, насколько эффективными будут разрабатываемые финансовые планы.

7. Используйте универсальный дизайн: обеспечьте каждому ребенку возможность реализовать свой потенциал.

Простая, но эффективная концепция универсального дизайна состоит в том, что школьные здания должны быть одинаково доступны для детей с инвалидностью. Только в некоторых странах мониторинг стандартов инфраструктуры реализуется эффективно. В Литве муниципалитеты собирают информацию о доступности

и приспособленности общеобразовательных школ для работы с детьми с особыми потребностями. В Киргизстане только в 8% школ создана инфраструктура, необходимая для детей с инвалидностью. Для описания подходов, снижающих барьеры к обучению, понятие универсального дизайна было обогащено понятием гибких учебных пространств. Еще не задействован огромный потенциал вспомогательной технологии для учащихся с инвалидностью. В Черногории используются учебники Информационной системы доступного цифрового формата, в которые можно легко включать дополнительные аудио и видео материалы.

Но идея всеобщей гибкости в преодолении барьеров во взаимодействии учащихся и образовательной системы относится не только к доступной форме, но и к доступности содержания и процедур оценивания. Все учащиеся должны учиться по одной гибкой, актуальной и доступной учебной программе, которая учитывает разнообразие учащихся, и в рамках которой учителя могут реагировать на различные потребности учащихся. С 2017 года в Румынии в учебные программы включена история цыган рома. Необходимо преодолеть сложности, связанные с тем, как представлены гендерное равенство и этническая идентичность в учебниках. В Азербайджане введен критерий гендерного равенства при оценке учебников. Необходима система гибкого оценивания, которая помогла бы учащимся продемонстрировать прогресс и увеличила шансы для детей с особыми образовательными потребностями. В Грузии доработаны стандарты языка жестов, для того чтобы обучать в школах учащихся с нарушениями слуха, а стандарты для учащихся с нарушениями зрения находятся в разработке. Тем не менее, национальным системам оценивания предстоит пройти долгий путь, чтобы стать полностью инклюзивными и реагировать на индивидуальные потребности учащихся.

8. Обучайте, мотивируйте и наделяйте ответственностью учителей и сотрудников образовательной поддержки: они должны быть готовы учить всех детей.

Учителям необходима подготовка к инклюзии. Это должен быть не специальный предмет, а сквозной элемент всего педагогического образования. Директора школ должны быть готовы доносить до сотрудников идеи инклюзии и создавать инклюзивный уклад школы. Среди 14 стран региона, по данным 2018 года, только один из двух учителей основной средней школы был готов работать в классах с разным уровнем подготовки детей, и один из трех учителей был готов работать в многонациональном классе. Одной из проблем является старение учительского корпуса. В Литве у 27% учителей опыт работы до 5 лет, но только 17% учителей с опытом работы более 5 лет обучались работать в мультикультурной и мультиязычной среде. Некоторые страны добились успеха в реализации инклюзивного образования, другие продолжают работать в рамках медицинской модели, которая укореняет предрассудки о том, что некоторые учащиеся неполноценны и не способны учиться. Лишь немногие

программы обучения дают учителям практический опыт работы в инклюзивной среде. Для получения лицензии и сертификатов учителям не всегда требуется подтверждать компетентность в области инклюзивного образования.

Не хватает сотрудников образовательной поддержки, и их роли не всегда четко определены. Примерно в двенадцати странах в среднем на 30 учителей приходится 1 специалист и 1 ассистент учителя. В Албании и Сербии ассистенты учителя совсем недавно стали приоритетом образовательной политики. Сотрудников образовательной поддержки не всегда используют эффективно: в течение рабочего дня они тратят время на выполнение других заданий, но не на помощь учителям и учащимся. Ассистенты учителя не должны брать на себя полную ответственность за отдельных учеников, эта практика может вести к сегрегации учащихся.

9. Собирайте данные для инклюзии, но делайте это внимательно и уважительно: избегайте ярлыков и стигматизации.

То, какие данные собираются, и то, как они используются, напрямую влияет на реализацию инклюзии. Исторически сложилось так, что страны региона концентрировали свои усилия на сборе данных по учащимся с особыми потребностями и инвалидностью. Но выявление иных уязвимых групп учащихся делает их видимыми для всех. Правда, это также может привести к стигматизации и самореализующимся пророчествам. Желание получить детальную и надежную информацию не должно превалировать над стремлением не причинить вреда ни одному учащемуся. Не всех детей в ситуации инклюзии можно отнести к какой-то конкретной группе, а некоторые ученики относятся сразу к нескольким группам.

Обследования домохозяйств, проведенные по странам региона, позволяют разукрупнить образовательные результаты населения и сделать важные выводы о неравенстве в образовании по отдельным и пересекающимся характеристикам. Но формулировки вопросов обследований, касающиеся национальности, этнической принадлежности, религиозных предпочтений, сексуальной ориентации и гендерной идентичности – деликатная тема во многих странах.

Данные, связанные с инклюзией, должны содержать информацию по вложениям, процессам, промежуточным и конечным результатам по всем учащимся, а не только сведения о распределении ресурсов. Поскольку межстрановые исследования дают ценную информацию о том, чувствует ли себя ученик частью школьного сообщества, то и информационные системы управления образованием в странах должны также отслеживать инклюзивный опыт учащихся как часть системы обеспечения качества образования и подотчетности. В Сербии Рамка мониторинга инклюзивного образования интегрирована в общую систему обеспечения качества школьного образования. Мониторинг нужен не только для сбора данных по инклюзии, он сам должен быть инклюзивным по своей методологии.

10. Учитесь у коллег: переход к инклюзии сложен.

Инклюзия в образовании – это отказ от дискриминации и предубеждений. Нельзя навязать скорость и маршрут этого перехода: каждое общество выбирает свой путь. Но можно учиться друг у друга на всех уровнях: создавая объединения учителей и обучающие сообщества или обмениваясь опытом на национальных, региональных или международных площадках.

Страны региона должны работать вместе и использовать различные возможности политического диалога, чтобы стимулировать образовательные системы и общество, частью которого они являются, воспринимать разнообразие как благо, а не как проблему, которую необходимо решить. Основной проблемой остается организация обмена опытом по реализации инклюзии для ликвидации разрыва между политикой и практической деятельностью и обеспечение того, чтобы учащийся оставался в центре внимания лиц, принимающих решения, и практиков.

Приложение

ИНФОРМАЦИЯ ПО ИНКЛЮЗИИ В 30 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Как было отмечено во введении, настоящий доклад опирается на результаты обследования, проведенного в 30 странах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии (он включает в себя 29 стран и территорию Косово¹) на основе структурированного опросника. Страновые профайлы доступны на веб-страницах региональных участников доклада. В таблицах приложения представлены данные, систематизированные по итогам анализа страновых профайлов, а также данные, полученные в ходе дополнительного кабинетного исследования, проведенного командами, подготовившими исходные профайлы.

Информация записана следующим образом:

Да – да, найдено при анализе данных.

Нет – нет, не обнаружено при анализе данных.

Ссылки на многие вопросы доступны в соответствующих главах доклада.

1 Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

Законы и политика

Законы, касающиеся специального образования и инклюзии

Имеет законы по специальному образованию

Имеет ссылки на специальное образование в других законах

Имеет ссылки в законах на интеграцию

Имеет ссылки в законах на инклюзию

Имеет ссылки на особые потребности/инвалидность в законах по инклюзии

Определение особых образовательных потребностей

Особые образовательные потребности определены в законе или официальном руководстве

Особые образовательные потребности относятся к инвалидности

Определение особых образовательных потребностей относится к различным маргинализированным группам

Определение инклюзии

Инклюзия определена в законе или официальном руководстве

Инклюзия относится к специальным образовательным потребностям и/или инвалидности

Определение инклюзии относится к различным маргинализированным группам

Определение социально незащищенных групп

Определение социально незащищенных групп дано в законе или официальном руководстве

К социально незащищенным группам относят группы с особыми образовательными потребностями и инвалидностью

К социально незащищенным группам относятся различные маргинализированные группы

Законы по защите прав меньшинств

Конституция (закон об образовании) защищает права детей

Конституция (закон об образовании) защищает права инвалидов

Конституция (закон об образовании) защищает гендерное равенство

Законы защищают права этнических, языковых, религиозных меньшинств

Законы защищают права перемещенных лиц, беженцев, мигрантов

Законы запрещают дискриминацию/сегрегацию всех групп меньшинств

Права групп меньшинств в законе об образовании

Права групп меньшинств включены в закон об образовании

Закон об образовании имеет ссылки на инклюзивное образование

Закон об образовании фокусируется на особых образовательных потребностях/инвалидности

В закон об инклюзивном образовании включены все социально незащищенные группы

Стратегии и планы действий

Имеет комплексный стратегический план развития образования

Имеет стратегии/планы действий для инклюзивного образования

Планы действий уделяют внимание особым образовательным потребностям/инвалидности

Планы действий уделяют внимание другим социально незащищенным группам

Планы действий уделяют внимание проблеме гендерного равенства

Отдельные школы для групп языковых меньшинств

Имеет отдельные школы для языковых меньшинств

| Албания | Армения | Азербайджан | Беларусь | Босния/Герцег. | Болгария | Хорватия | Чехия | Эстония | Грузия | Венгрия | Казахстан | Косово ¹ | Киргизстан | Латвия | Литва | Монголия | Черногория | Сев. Македония | Польша | Молдова | Румыния | Россия | Сербия | Словакия | Словения | Таджикистан | Турция | Украина | Узбекистан |
|---------|---------|-------------|----------|----------------|----------|----------|-------|---------|--------|---------|-----------|---------------------|------------|--------|-------|----------|------------|----------------|--------|---------|---------|--------|--------|----------|----------|-------------|--------|---------|------------|
| Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | |
| Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | |
| Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | |
| Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | |
| Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет |
| Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет |
| Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет |
| Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет |
| Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет |
| Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет |
| Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет |
| Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет |
| Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да |
| Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет |
| Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет |
| Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да |
| Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет |
| Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет |
| Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет |
| Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет |
| Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет |

Данные

Образовательные системы предоставляют данные по:

Потенциальной численности населения, которое должно получать обязательное образование (например, численность детей, которые по закону должны получать обязательное образование)

Численности учащихся:

- обучающихся на всех уровнях образования (данные собираются министерством образования или другими органами управления)
- нигде не обучающихся (но по закону должны учиться)
- обучающихся в общеобразовательных школах
- обучающихся в общеобразовательных школах, и проводящие не менее 80% времени или 4х дней в неделю в инклюзивных классах/группах со своими одноклассниками
- обучающихся в общеобразовательных школах, но проводящие не менее 80% времени или 4х дней в неделю в специальных классах/группах не со своими сверстниками
- обучающихся в отдельных организациях/специальных школах не со своими сверстниками

Образовательные системы предоставляют данные, дезагрегированные по полу:

Потенциальной численности населения, которое должно получать обязательное образование (например, численность детей, которые по закону должны получать обязательное образование)

Численности учащихся:

- обучающихся на всех уровнях образования (данные собираются министерством образования или другими органами управления)
- нигде не обучающихся (но по закону должны учиться)
- обучающихся в общеобразовательных школах
- обучающихся в общеобразовательных школах, и проводящие не менее 80% времени или 4х дней в неделю в инклюзивных классах/группах со своими одноклассниками
- обучающихся в общеобразовательных школах, но проводящие не менее 80% времени или 4 дня в неделю в специальных классах/группах не со своими сверстниками
- обучающихся в отдельных организациях/специальных школах не со своими сверстниками

Имеются системы:

Мониторинга/оценки реализации образовательной политики по инклюзии

Оценки качества образования на всех уровнях (национальном, субнациональном, на уровне школы)

Использования данных из разных источников для проведения самооценки на разных уровнях

2 Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

| Албания | Армения | Азербайджан | Беларусь | Босния/Герцег. | Болгария | Хорватия | Чехия | Эстония | Грузия | Венгрия | Казахстан | Косово ² | Киргизстан | Латвия | Литва | Монголия | Черногория | Сев. Македония | Польша | Молдова | Румыния | Россия | Сербия | Словакия | Словения | Таджикистан | Турция | Украина | Узбекистан |
|---------|---------|-------------|----------|----------------|----------|----------|-------|---------|--------|---------|-----------|---------------------|------------|--------|-------|----------|------------|----------------|--------|---------|---------|--------|--------|----------|----------|-------------|--------|---------|------------|
| Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | |
| Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да |
| Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да |
| Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да |
| Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да |
| Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет |
| Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет |
| Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет |

Управление и финансирование

Сотрудничество между министерствами для:

- Разработки, реализации и координации образовательной политики
- Определения потребностей учащихся/направления их в соответствующие организации для оказания услуг
- Обмена данными
- Мониторинга и оценивания
- Обеспечения качества образования и подотчетности
- Других форм сотрудничества

Совместная ответственность на центральном/местном уровнях для:

- Разработки, реализации и координации образовательной политики
- Определения потребностей учащихся/направления их в соответствующие организации для оказания услуг
- Обмена данными
- Мониторинга и оценивания
- Обеспечения качества образования и подотчетности
- Других форм сотрудничества

Механизмы подотчетности для содействия инклюзии учащихся из социально незащищенных групп

- Апелляция при нарушении прав
- Инспекция школ
- Обеспечение качества (например, стандарты преподавания, службы поддержки)
- Мониторинг и оценка (например, посещаемость, успеваемость, данные по финансированию)

Финансирование учащихся из социально незащищенных групп, направляемое в школы

- Гранты школам на операционные расходы (например, транспорт, учебники)
- Гранты школам при условии инклюзивной практики (например, при приеме в школы учащихся с особыми потребностями)

Финансирование учащихся из социально-незащищенных групп, направляемое в семьи

- Стипендии для учащихся из социально незащищенных групп или с инвалидностью
- Стипендии для детей цыган рома
- Выделение ресурсов в денежной форме: школьное питание
- Выделение ресурсов в денежной форме: транспорт
- Выделение ресурсов в денежной форме: учебники или учебные пособия

3 Ссылки на опыт Косово следует трактовать в контексте Резолюции Совета Безопасности 1244 (1999).

| Албания | Армения | Азербайджан | Беларусь | Босния/Герцег. | Болгария | Хорватия | Чехия | Эстония | Грузия | Венгрия | Казахстан | Косово ¹ | Киргизстан | Латвия | Литва | Монголия | Черногория | Сев. Македония | Польша | Молдова | Румыния | Россия | Сербия | Словакия | Словения | Таджикистан | Турция | Украина | Узбекистан |
|---------|---------|-------------|----------|----------------|----------|----------|-------|---------|--------|---------|-----------|---------------------|------------|--------|-------|----------|------------|----------------|--------|---------|---------|--------|--------|----------|----------|-------------|--------|---------|------------|
| Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да |
| Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет |
| Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет |
| Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да |
| Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет |
| Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет |
| Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да |
| Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет |
| Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет |
| Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет |
| Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет |
| Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет |
| Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет |
| Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет |
| Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет |
| Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет |
| Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет |

Учебные программы, материалы и оценивание

Заинтересованные лица, привлеченные к разработке учебных программ

Министерство образования
Учителя
Институты, агентства, инспекции и другие общественные организации
Неправительственные организации, фонды и ассоциации
Сотрудники вузов
Администрация школы
Эксперты
Педагоги и специалисты образовательной поддержки
Родители
Ученики

Формы/модели образования для национальных меньшинств

Отдельные школы/классы для учеников из групп национальных меньшинств на их родном языке
Дополнительные предметы для учеников из групп национальных меньшинств на их родном языке
Билингвальное образование на языке национального большинства и меньшинства

Учителя и персонал образовательной поддержки

Курсы, включенные в начальную подготовку учителей

Теория инклюзивного образования
Индивидуальные учебные планы
Работа с учениками из социально незащищенных групп
Гендер
Мультикультурализм
Профилактика экстремизма
Среда инклюзивной школы
Корректировка учебных программ

Междисциплинарные или отдельные дисциплины, относящиеся к инклюзии

Междисциплинарные
Отдельные

Обязательные или факультативные дисциплины, относящиеся к инклюзии

Обязательные
Факультативные

Элементы программ подготовки учителей

Во всех университетах учебные программы подготовки учителей содержат модули, связанные с инклюзией
Начальная подготовка учителей включает практику/стажировку, связанную с инклюзией
Выделяется специальное время на практику/стажировку, связанную с инклюзией

| | Албания | Армения | Азербайджан | Беларусь | Босния/Герцег. | Болгария | Хорватия | Чехия | Эстония | Грузия | Венгрия | Казахстан | Косово* | Киргизстан | Латвия | Литва | Монголия | Черногория | Сев. Македония | Польша | Молдова | Румыния | Россия | Сербия | Словакия | Словения | Таджикистан | Турция | Украина | Узбекистан |
|--|---------|---------|-------------|----------|----------------|----------|----------|-------|---------|--------|---------|-----------|---------|------------|--------|-------|----------|------------|----------------|--------|---------|---------|--------|--------|----------|----------|-------------|--------|---------|------------|
| | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | |
| | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | |
| | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | |
| | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | |
| | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | |
| | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | |
| | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | |
| | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | |
| | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | |
| | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | |
| | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | |
| | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | |
| | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | |
| | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | |
| | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | |
| | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | |
| | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | |
| | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | |
| | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | |
| | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | |
| | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | |

Школы

Прием и исключение из общеобразовательных школ

Общеобразовательные школы принимают всех учеников

Отдельные группы детей могут быть исключены из системы образования, или их могут не принимать в местные школы

- по административным причинам (например, они не прописаны в данном населенном пункте/районе)
- на основании результатов медико-психологической экспертизы или процедуры отбора, установленной директором школы
- по причинам, связанным с инфраструктурой и материально-техническим обеспечением школы (удаленность школы от места проживания ученика, ее переполненность, отсутствие сотрудников образовательной поддержки)
- по другим причинам (например, дискриминация, плохая успеваемость, работа, раннее замужество, затраты на обучение, отсутствие информации или доступа для регистрации в школе)

Ученики могут быть исключены из школы за нарушение дисциплины

Группы, находящиеся в группе риска исключения из начального образования

Дети с инвалидностью

Цыгане рома

Дети из малообеспеченных семей и бездомные дети

Дети, проживающие в сельской местности

Дети этнических или языковых меньшинств

Девочки

Мальчики

Мигранты и/или беженцы

Группы, находящиеся в группе риска исключения из среднего образования

Дети с инвалидностью

Цыгане рома

Дети из малообеспеченных семей и бездомные дети

Дети, проживающие в сельской местности

Дети этнических или языковых меньшинств

Девочки

Мальчики

Мигранты и/или беженцы

Альтернативное обучение

Ограниченное количество часов в классе, различные программы обучения, специальные группы развития, специальные классы, обучение в специальных школах неинтернатного типа

Специальные школы, интернаты, школы при больницах, реабилитационные центры

Домашнее обучение

Школы при тюрьмах и исправительных учреждениях для несовершеннолетних

Отдельное обучение для детей цыган группы рома/этнических меньшинств, например, в поселениях цыган группы рома

Дополнительное образование, например, детские центры, программы обучения детей после школы

Специальные школы со специальными программами, например, искусство, спорт, математика, иностранные языки, школы для одаренных детей

Педагогика и поддержка учеников в общеобразовательных школах

Индивидуализированное обучение

Консультирование и менторство

Специальная или терапевтическая поддержка

Образовательная поддержка

| | Албания | Армения | Азербайджан | Беларусь | Босния/Герцег. | Болгария | Хорватия | Чехия | Эстония | Грузия | Венгрия | Казахстан | Косово ² | Киргизстан | Латвия | Литва | Монголия | Черногория | Сев. Македония | Польша | Молдова | Румыния | Россия | Сербия | Словакия | Словения | Таджикистан | Турция | Украина | Узбекистан |
|--|---------|---------|-------------|----------|----------------|----------|----------|-------|---------|--------|---------|-----------|---------------------|------------|--------|-------|----------|------------|----------------|--------|---------|---------|--------|--------|----------|----------|-------------|--------|---------|------------|
| | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | |
| | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | |
| | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет |
| | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да |
| | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет |
| | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет |
| | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет |
| | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет |
| | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет |
| | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет |
| | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет |
| | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет |
| | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет |
| | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет |
| | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет |
| | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет |
| | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да |
| | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет |
| | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет |
| | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет |

Ученики, родители и сообщества

Привлечение родителей к образованию детей

Право родителя выбрать образовательную среду для ребенка закреплено в законе/политике

Привлечение родителей к участию в работе школы поддерживается образовательной политикой

Привлечение родителей к управлению школой поддерживается образовательной политикой

Содействие развитию сотрудничества между школами и местным сообществом

Закон или политика поддерживает сотрудничество между местным сообществом и школой

Закон или политика частично поддерживает сотрудничество между местным сообществом и школой

Привлечение к образованию детей местного сообщества и сотрудничество с ним

Закон или политика поддерживают образовательные сообщества, например, сотрудничество школ, сотрудничество школ с университетами, службы поддержки, развивающие исследования и инновационные практики

Имеются программы сотрудничества между школами и университетами

Повышение информированности общества об инклюзии в образовании

Информационные кампании повышают информированность на региональном и национальном уровнях

Повышение информированности – часть национальной стратегии

Гражданское общество проводит собственные информационные кампании или организует их совместно с правительством

Привлечение гражданского общества к образованию детей

Имеется закон или политика, определяющая роль негосударственных организаций, организаций инвалидов или других организаций, представляющих интересы социально незащищенных групп

Гражданское общество занимается проблемами учащихся с особыми потребностями и/или инвалидностью

Гражданское общество занимается учащимися из этнических меньшинств

| Албания | Армения | Азербайджан | Беларусь | Босния/Герцег. | Болгария | Хорватия | Чехия | Эстония | Грузия | Венгрия | Казахстан | Косово* | Киргизстан | Латвия | Литва | Монголия | Черногория | Сев. Македония | Польша | Молдова | Румыния | Россия | Сербия | Словакия | Словения | Таджикистан | Турция | Украина | Узбекистан |
|---------|---------|-------------|----------|----------------|----------|----------|-------|---------|--------|---------|-----------|---------|------------|--------|-------|----------|------------|----------------|--------|---------|---------|--------|--------|----------|----------|-------------|--------|---------|------------|
| Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да |
| Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет |
| Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет |
| Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет |
| Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да |
| Нет | Нет | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Нет | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет |
| Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Да | Нет | Да | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Да | Нет | Нет |
| Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Нет | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Да | Нет | Нет | Да | Нет | Нет | Нет | Нет |

Библиография

ГЛАВА 1

- Al Ju'beh, K. 2015. *Disability Inclusive Development Toolkit*. Bensheim, Germany, CBM International.
- Anastasiou, D., Gergory, M. and Kauffman, J. M. 2018. Article 24: Education. Bantekas, I., Stein, M. A. and Anastasiou, D. (eds), *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A Commentary*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Anderson, K. H. and Heyneman, S. P. 2005. Education and social policy in Central Asia: The next stage of the transition. *Social Policy Administration*, Vol. 39, No. 4, pp. 361–80.
- Andreescu, M.-N. 2018. *Criminal Detention in the EU: Conditions and Monitoring – Country Report Romania*. Vienna, EU Agency for Fundamental Rights (FRA).
- APADOR-CH. 2014. *Children Deprived of Liberty in Central and Eastern Europe: Between Legacy and Reform*. Sofia, Bulgarian Helsinki Committee.
- Batkhuuyag, B. and Dondogdulam, T. 2018. *Mongolia Case Study: The Evolving Education Needs and Realities of Nomads and Pastoralists*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Berryman, S. E. 2000. *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. Washington, DC, World Bank.
- Bilken, G. 1985. *Achieving the Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*. New York, Teachers College Press.
- Bloch, A. 2004. *Red Ties and Residential Schools: Indigenous Siberians in a Post-Soviet State*. Philadelphia, Penn., University of Pennsylvania Press.
- Bush, K. D. and Saltarelli, D. (eds). 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Cisternas Reyes, M. S. 2019. Inclusive education: perspectives from the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. de Beco, G., Quinlivan, S. and Lord, J. E. (eds), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 2016. *General Comment No. 4: Article 24 – Right to Inclusive Education*. New York, UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities.
- Council of Europe. 2017. *CAHROM Thematic Visit on Roma Mediation (with a Focus on School Mediators/Assistants) Following the Thematic Visit to Vilnius and Panežėvis, Lithuania, 25–27 April 2017*. Strasbourg, France, Council of Europe. (Ad-hoc Committee of Experts on Roma and Traveller Issues.)
- de Beco, G. 2018. The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, Vol. 14, No. 3, pp. 396–415.
- Dünkel, F. 2014. Juvenile justice systems in Europe: reform developments between justice, welfare and 'new punitiveness'. *Kriminologijos Studijos*, Vol. 1, pp. 31–76.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2018. *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: Literature Review*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission. 2020. *The EU Values*. Brussels, European Commission. <https://ec.europa.eu/component-library/eu/about/eu-values/>. (Accessed 8 January 2021.)
- European Council. 2018. *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching*. Brussels, Council of the European Union.
- Eurydice. 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussels, Eurydice.
- Fiszbein, A. 2001. *Decentralizing Education in Transition Societies: Case Studies from Central and Eastern Europe*. Washington, DC, World Bank (World Bank Institute Learning Resources.)
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. and Sharma, U. 2013. *Inclusive Education for Students with Disability: A Review of the Best Evidence in Relation to Theory and Practice*. Canberra, Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Goldson, B. 2018. Reading the present and mapping the future(s) of juvenile justice in Europe: complexity and challenges. Goldson, B. (ed.), *Juvenile Justice in Europe: Past, Present and Future*. New York, Routledge.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact On Learning*. New York, Routledge.
- Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 19, No. 3, pp. 206–17.

- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C. and McKnight, C. G. 2004. Life satisfaction in children and youth: empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the School*, Vol. 41, No. 1, pp. 81–93.
- Human Rights Watch. 2018. *No Support: Russia's "Gay Propaganda" Law Imperils LGBT Youth*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2018/12/11/no-support/russias-gay-propaganda-law-imperils-lgbt-youth. (Accessed 8 January 2021.)
- Juhász, B. and Pap, E. 2018. *Backlash in Gender Equality and Women's and Girls' Rights*. Brussels, European Parliament.
- Lenskaya, Y. A. 1995. Government policy and democratic reform in the Russian educational system. Chapman, J., Froumin, I. and Aspin, D. (eds), *Creating and Managing the Democratic School*. London, Routledge.
- Lipsky, D. K. and Gartner, A. 1997. *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore, Md., P.H. Brookes.
- McKinney, B. and Salins, L. 2013. A decade of progress: promising models for children in the Turkish juvenile justice system. *Journal of Islamic and Near Eastern Law*, Vol. 12, No. 1, pp. 13–53.
- Michael, M., King, L., Guo, L., McKee, M., Richardson, E. and Stuckler, D. 2013. The mystery of missing female children in the Caucasus: an analysis of sex ratios by birth order. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, Vol. 39, No. 2, pp. 97–102.
- Mladenov, T. 2017. Postsocialist disability matrix. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 19, No. 2.
- Norwich, B. 2014. Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 44, No. 4, pp. 495–510.
- Óhidy, A. and Forray, K. R. (eds). 2019. *Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe*. Bingley, UK, Emerald.
- Pew Research Center. 2018. *Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues*. Washington, DC, Pew Research Center. www.pewforum.org/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues. (Accessed 8 January 2021.)
- Phillips, S. D. 2009. "There are no invalids in the USSR!": A missing Soviet chapter in the new disability history. *Disability Studies Quarterly*, Vol. 29, No. 3.
- Radó, P. 2001. *Transition in Education: Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central European and Baltic Countries*. Budapest, Open Society Institute, Institute for Educational Policy.
- Rechel, B. (ed.). 2010. *Minority Rights in Central and Eastern Europe*. London, Routledge. (BASEES/Routledge Series on Russian and East European Studies.)
- Richard, G. and MAG Jeunes LGBT. 2018. *Rapport Synthétique de la Consultation Mondiale sur l'Éducation Inclusive et l'Accès à la Santé des Jeunes LGBTI+ [Synthesis Report of Global Consultation on Inclusive Education and Health Access of LGBTI+ Youth]*. Paris, MAG Jeunes LGBT/UNESCO.
- Sachs, J. 2010. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, Vol. 16, No. 2, pp. 149–61.
- Save the Children. 2017. *Stolen Childhoods: End of Childhood Report 2017*. London, Save the Children.
- Silver, H. 2015. *The Contexts of Social Inclusion*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs. (DESA Working Paper 144.)
- Slee, R. 2020. *Defining the Scope of Inclusive Education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2020*.)
- Steiner-Khamsi, G. and Stolpe, I. 2005. Non-traveling 'best practices' for a traveling population: the case of nomadic education in Mongolia. *European Educational Research Journal*, Vol. 4, No. 1, pp. 22–35.
- Stubbs, S. 2008. *Inclusive Education Where There Are Few Resources*. Oslo, The Atlas Alliance.
- Sukhbaatar, B. and Tarkó, K. 2020. Teachers' experiences in communicating with pastoralist parents in rural Mongolia: implications for teacher education and school policy. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.
- Tomaševski, K. 2001. *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*. Lund/Stockholm, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Cooperation Agency. (Right to Education Primers 3.)
- Turkey Permanent Mission to the UN. 2015. *Contributions of the Republic of Turkey to the Analytical Report on the Implications of Over-incarceration and Overcrowding for the Human Rights of Persons Deprived of their Liberty*. Geneva, Switzerland, Turkey Permanent Mission to the United Nations Office of Geneva.
- UNDP. 2019. *Human Development Report 2019: Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today – Inequalities in Human Development in the 21st Century*. New York, UN Development Programme.
- UNESCO. 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2017. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, UNESCO.
- UNFPA. 2015. *Preventing Gender-biased Sex Selection in Eastern Europe and Central Asia*. Istanbul, Turkey, Regional Office for Eastern Europe and Central Asia, UN Population Fund.
- UNICEF. 2007. *Education for Some More Than Others? A Regional Study on Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS)*. Geneva, Switzerland, UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.

- _____. 2011. *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*. Geneva, Switzerland, UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.
- _____. 2017. *Child Poverty in Europe and Central Asia Region: Definitions, Measurement, Trends and Recommendations*. Geneva, Switzerland, UNICEF Europe and Central Asia Regional Office.
- United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York, United Nations.
- WHO. 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Wike, R., Poushter, J., Silver, L., Devlin, K., Fetterolf, J., Castillo, A. and Huang, C. 2019. *European Public Opinion Three Decades after the Fall of Communism: Gender Equality*. Washington, DC, Pew Research Center. www.pewresearch.org/global/2019/10/14/gender-equality-2 (Accessed 8 January 2021.)
- World Bank. 2020. *Europe and Central Asia Macro Poverty Outlook: Country-by-country Analysis and Projections for the Developing World*. Washington, DC, World Bank.
- World Prison Brief. 2020. *World Prison Brief Data*. London, Institute for Crime and Justice Policy Research, University of London. www.prisonstudies.org/map/europe. (Accessed 8 January 2021.)

ГЛАВА 2

- Albert, G., Matache, M., Taba, M. and Zimová, A. 2015. *Segregation of Roma Children in Education: Successes and Challenges*. Budapest, Roma Education Fund.
- Amnesty International and European Roma Rights Centre. 2017. *A Lesson in Discrimination: Segregation of Romani Children in Primary Education in Slovakia*. London/Budapest, Amnesty International/European Roma Rights Centre.
- Broderick, A. 2019. Emerging trends in the jurisprudence of the European Court of Human Rights. de Beco, G., Quinlivan, S. and Lord, J. E. (eds), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 424–46.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 2016. *General Comment No. 4: Article 24 – Right to Inclusive Education*. New York, UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities.
- Council of Europe. 2016. *Resolution 2097 (2016): Access to School and Education for All Children*. Strasbourg, France, Parliamentary Assembly, Council of Europe.
- _____. 2019. *Inclusive Schools: Making a Difference for Roma Children – About the Project*. Strasbourg, France, Council of Europe. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/inclusive-education-for-roma-children/about-the-project>. (Accessed 8 January 2021.)
- Council of Europe Commissioner on Human Rights. 2017. *Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education: A Position Paper*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- de Beco, G. 2016. Transition to inclusive education systems according to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Nordic Journal of Human Rights*, Vol. 34, No. 1, pp. 40–59.
- Estonia Ministry of Education and Research. 2019. *Summary of the Ministry of Education and Research's Annual Report for 2018*. Tartu, Estonia, Ministry of Education and Research.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2013. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education: Literature Review*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2015. *Agency Position on Inclusive Education Systems*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- _____. 2018. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission. 2016. *May Infringements' Package: Key Decisions*. Brussels, European Commission. https://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-16-1823_en.htm. (Accessed 8 January 2021.)
- _____. 2018. *Education and Training Monitor 2018: Estonia*. Brussels, European Commission.
- _____. 2019a. *Education and Training Monitor 2019: Estonia*. Luxembourg, European Commission.
- _____. 2019b. *Education and Training Monitor 2019: Hungary*. Brussels, European Commission.
- _____. 2019c. *October Infringements Package: Key Decisions*. Brussels, European Commission. https://europa.eu/rapid/press-release_INF-19-5950_en.htm (Accessed 8 January 2021.)
- _____. 2020a. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions on Achieving the European Education Area by 2025*. Brussels, European Commission.
- _____. 2020b. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. Brussels, European Commission.

- European Council. 2013. *Council Recommendation of 9 December 2013 on Effective Roma Integration Measures in the Member States*. Brussels, Council of the European Union. (2013/C 378/01.)
- European Court of Human Rights. 2007. *Case of D.H. and Others v. The Czech Republic (Application No. 57325/00): Judgement*. Strasbourg, France, European Court of Human Rights.
- European Court of Human Rights. 2013. *Case of Horváth and Kiss v. Hungary (Application No. 11146/11): Judgement*. Strasbourg, France, European Court of Human Rights.
- FRA. 2014. *Roma Survey: Data in Focus. Poverty and Employment – The Situation of Roma in 11 EU Member States*. Vienna, EU Agency for Fundamental Rights.
- _____. 2016. *EU MIDIS II: Second European Union Minorities and Discrimination Survey Roma – Selected Findings*. Vienna, EU Agency for Fundamental Rights.
- Göçmen, İ. and Yılmaz, V. 2017. Exploring perceived discrimination among LGBT individuals in Turkey in education, employment, and health care: results of an online survey. *Journal of Homosexuality*, Vol. 64, No. 8, pp. 1052–68.
- Golubeva, M., Kazimzade, E., Nedelcu, A. and Powell, S. 2009. *Divided Education, Divided Citizens? A Comparative Study of Civil Enculturation in Separate Schools*. Zagreb, Network of Education Policy Centers.
- Golubeva, M. and Korbar, A. 2013. *Living Together, Learning Together*. Zagreb, Network of Education Policy Centers.
- Hande Sart, Z., Barış, S., Düşkün, Y. and Sarıışık, Y. 2016. *The Right of Children with Disabilities to Education: Situation Analysis and Recommendations for Turkey*. Istanbul, Turkey, Education Reform Initiative.
- Hunt, P. F. 2020. *Including Children with Disabilities in Education*. Paris, UNESCO. (Background Paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)
- IGLYO. 2018. *LGBTQI Inclusive Education Report*. Brussels, IGLYO.
- Kanter, A. 2019. The right to inclusive education for students with disabilities under international human rights law. de Beco, G., Quinlivan, S. and Lord, J. E. (eds), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 15–57.
- Leez, S. and Janta, B. 2020. *Strengthening the Quality of Early Childhood Education and Care through Inclusion*. Brussels, European Commission.
- LGL. 2018. *IGLYO Inclusive Education Report 2018: Lithuania*. Vilnius, Lithuanian Gay League. www.lgl.lt/en/?p=21003. (Accessed 11 December 2019.)
- Liis Rääs, M., Kallaste, E. and Sandre, S.-L. 2016. *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus: Uuringu lõppraport [Effective management and related measures on inclusive education for students with special educational needs: Final study report]*. Tallinn, Eesti Rakendusuringute Keskus CentAR.
- Mac Ruairc, G. 2013. *Including Inclusion: Exploring Inclusive Education for School Leadership*. Kildare, Ireland, The Teaching Council.
- Mendos, L. R. 2019. *State-Sponsored Homophobia 2019*. Geneva, Switzerland, International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association.
- Norwich, B. 2002. Education, inclusion and individual differences: recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 50, No. 4, pp. 482–502.
- OSCE. 2018. *“Two Schools under One Roof”: The Most Visible Example of Discrimination in Education in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo, Organization for Security and Co-operation in Europe Mission to Bosnia and Herzegovina.
- Richard, G. and MAG Jeunes LGBT. 2018. *Rapport Synthétique de la Consultation Mondiale sur l'Éducation Inclusive et l'Accès à la Santé des Jeunes LGBTI+ [Synthesis Report of Global Consultation on Inclusive Education and Health Access of LGBTI+ Youth]*. Paris, MAG Jeunes LGBT/UNESCO.
- Surk, B. 2018. In a divided Bosnia, segregated schools persist. *The New York Times*, 1 December.
- UNDESA. 2004a. *Comments on the Draft Text: Draft Article 17 – Education*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs. www.un.org/esa/socdev/enable/rights/wgdca17.htm. (Accessed 8 January 2021.)
- _____. 2004b. *Daily Summary of Discussions Related to Article 17: Education*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs. www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc3sum17.htm. (Accessed 8 January 2021.)
- _____. 2004c. *Draft Article 17: Education*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs. www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcwgreporta17.htm. (Accessed 8 January 2021.)
- _____. 2004d. *Sixth Session: Report by the Chairman*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs. www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcstata24ssrepchair.htm. (Accessed 8 January 2021.)
- UNESCO. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris, UNESCO.
- _____. 2000. *World Education Forum, Dakar, Senegal, 26–28 April 2000: Final Report*. Paris, UNESCO.

- _____. 2016. *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*. Paris, UNESCO.
- _____. 2017. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and Spain Ministry of Education and Science. 1994. *The Salamanca Statement and Framework For Action of Special Needs Education*. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2020. *Roma Children*. Geneva, Switzerland, UNICEF Europe and Central Asia Regional Office. www.unicef.org/eca/what-we-do/ending-child-poverty/roma-children. (Accessed 8 January 2021.)
- United Nations. 1989. *Convention on the Rights of the Child: Adopted and Opened for Signature, Ratification and Accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989*. New York, United Nations.
- _____. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York, United Nations.
- Van den Bogaert, S. 2018. *Segregation of Roma Children in Education: Addressing Structural Discrimination through the Framework Convention for the Protection of National Minorities and the Racial Equality Directive 2000/43/EC*. Leiden, Netherlands, Brill | Nijhoff.
- Zemandl, E. J. 2018. *The Roma Experience of Political (In)justice: The Case of School (De)segregation in Hungary*. Utrecht, Netherlands, ETHOS.

ГЛАВА 3

- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, Vol. 6, No. 2, pp. 109–24.
- Aksoy, C. G. and Poutvaara, P. 2019. *Refugees' and Irregular Migrants' Self-Selection into Europe: Who Migrates Where?* Munich, Germany, Leibniz Institute for Economic Research, University of Munich (IFO Working Paper 289).
- Alemán-Díaz, A. Y., Backhaus, S., Siebers, L. L., Chukwujama, O., Fenski, F., Henking, C. N., Kaminska, K., Kuttumuratova, A. and Weber, M. W. 2018. Child and adolescent health in Europe: monitoring implementation of policies and provision of services. *Health Policy*, Vol. 2, No. 12, pp. 891–904.
- Alisauskiene, S. and Onufryk, M. 2019. *Service Provision for At-Risk Children under Inclusive Education Reform in Ukraine*. London, Open Society Foundations.
- Altman, B. M. (ed.). 2016. *International Measurement of Disability: Purpose, Method and Application*. Cham, Switzerland, Springer.
- Alton-Lee, A. 2003. *Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis*. Wellington, New Zealand, Medium Term Strategy Policy Division, Ministry of Education.
- Arik Akyuz, B. M., Aksoy, D., Madra, A. and Polat, E. 2018. *Evolution of National Policy in Turkey on Integration of Syrian Children into the National Education System*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. and Spandagou, I. 2010. *Inclusive Education: International Policy and Practice*. Los Angeles, Calif., Sage.
- Booth, T. and Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braddick, F. and Jané-Llopis, E. 2008. *Mental Health in Youth and Education*. Brussels, European Commission.
- Brüggemann, C. 2012. *Roma Education in Comparative Perspective: Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011*. Bratislava, UN Development Programme. (Roma Inclusion Working Papers.)
- Buckley, S. J. 2000. *Living with Down Syndrome*. Portsmouth, UK, Down Syndrome Educational Trust.
- Cappa, C. 2014. *Collecting Data on Child Disability*. New York, UNICEF. (Webinar 4 Companion Technical Booklet.)
- Carr-Hill, R. 2013. Missing millions and measuring development progress. *World Development*, Vol. 46, pp. 30–44.
- Carrington, S. and Duke, J. 2014. Learning about inclusion from developing countries: using the Index for Inclusion. Forlin, C. and Loreman, T. (eds), *Measuring Inclusive Education*. Bingley, UK, Emerald, pp. 189–203. (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3.)
- Cioè-Peña, M. 2017. The intersectional gap: how bilingual students in the United States are excluded from inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 21, No. 9, pp. 906–19.
- Committee on the Rights of the Child. 2016. *Concluding Observations on the Combined Third to Fifth Periodic Reports of Slovakia*. New York, UN Committee on the Rights of the Child.
- Connor, D. J. 2014. Social justice in education for students with disabilities. Florian, L. (ed.), *SAGE Handbook of Special Education*. London, Sage, pp. 111–28.
- Council of Europe. 2016. *Enhancing the Legal Framework in Ukraine for Protecting the Human Rights of Internally Displaced Persons*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- Dare, L., Nowicki, E. and Felimban, H. 2017. Saudi children's thoughts on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 21, No. 5, pp. 532–43.

- Davis, P., Florian, L., Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., Humphrey, N., Jenkins, P., Kaplan, I., Palmer, S., Parkinson, G., Polat, F., Reason, R., Byers, R., Dee, L., Kershner, R. and Rouse, M. 2004. *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. Nottingham, UK, Department for Education and Skills. (Research Report 516.)
- Delegation of the European Union in Turkey. 2017. *EU and Turkish Ministry of National Education Launch €300 Million Project to Improve Syrian Children's Access to Education*. Ankara, www.avrupa.info.tr/en/pr/eu-and-turkish-ministry-national-education-launch-eu300-million-project-improve-syrian-childrens. (Accessed 8 January 2021.)
- ECRE. 2019. *Country Report: Serbia*. Brussels, European Council on Refugees and Exiles.
- Ettinger, A. B., Weisbrot, D. M., Nolan, E. E., Gadow, K. D., Vitale, S. A., Andriola, M. R., Lenn, N. J., Novak, G. P. and Hermann, B. P. 1998. Symptoms of depression and anxiety in pediatric epilepsy patients. *Epilepsia*, Vol. 39, No. 6, pp. 595–99.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. *Participation in Inclusive Education: A Framework for Developing Indicators*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2014. *Inclusive Education in Europe: Putting Theory into Practice – International Conference 18 November 2013*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- _____. 2018. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission. 2019. *A Comparative Analysis of Non-discrimination Law in Europe 2019: The 28 EU Member States, Albania, North Macedonia, Iceland, Liechtenstein, Montenegro, Norway, Serbia and Turkey Compared*. Brussels, European Commission.
- Eurostat. 2020. *Population by Educational Attainment Level, Sex and Age*. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_03&lang=en (Accessed 8 January 2021.)
- Fastenau, P. S., Shen, J., Dunn, D. W. and Austin, J. K. 2008. Academic underachievement among children with epilepsy: proportion exceeding psychometric criteria for learning disability and associated risk factors. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 41, No. 3, pp. 195–207.
- Fayette, R. and Bond, C. 2017. A systematic literature review of qualitative research methods for eliciting the views of young people with ASD about their educational experiences. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 33, No. 3, pp. 349–65.
- Ferguson, D. L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 2, pp. 109–20.
- Florian, L. 2014. Reimagining special education: why new approaches are needed. Florian, L. (ed.), *SAGE Handbook of Special Education*. London, Sage, pp. 9–22.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. and Holland, A. 2006. Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I – Issues in the classification of children with disabilities. *Journal of Special Education*, Vol. 40, No. 1, pp. 36–45.
- Georgia National Statistics Office. 2019. *Georgia Multiple Indicator Cluster Survey 2018: Survey Findings Report*. Tbilisi, National Statistics Office.
- Groce, N. and Mont, D. 2017. Counting disability: emerging consensus on the Washington Group questionnaire. *The Lancet Global Health*, Vol. 5, No. 7, pp. 649–50.
- Hart, S. and Drummond, M. J. 2014. Learning without limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. Florian, L. (ed.), *SAGE Handbook of Special Education*. London, SAGE, pp. 439–58.
- Hartas, D. 2011. Children's language and behavioural, social and emotional difficulties and prosocial behaviour during the toddler years and at school entry. *British Journal of Special Education*, Vol. 38, No. 2, pp. 83–91.
- Hollenweger, J. 2014a. Beyond categories and labels: knowledge to support assessment for learning. Florian, L. (ed.), *SAGE Handbook of Special Education*. London, Sage, pp. 507–22.
- Hollenweger, J. 2014b. *Definition and Classification of Disability*. New York, UNICEF. (Webinar 2 Companion Technical Booklet.)
- Horga, I., Apostu, O. and Balica, M. 2016. *Educație pentru toți și pentru fiecare: accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF Hai la școală! [Education for all and everyone: access and participation to education of children with disabilities and/or SEN in participant schools to UNICEF campaign 'Come to school!]*. Buzău, Romania, Asociația RENINCO România/UNICEF/Institutul de Științe ale Educației.
- Hornby, G. 2015. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 3, pp. 234–56.
- IDMC. 2009. *IDPs in Georgia Still Need Attention: A Profile of the Internal Displacement Situation*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- _____. 2011. *Case Study on Education and Displacement in Georgia*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- _____. 2018. *The Difficulties of Counting IDPs in Ukraine*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

- _____. 2020. *Global Report on Internal Displacement*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- Index for Inclusion Network. 2019. *Brazil*. Cambridge, UK, Index for Inclusion Network. www.indexforinclusion.org/brazil.php. (Accessed 8 January 2021.)
- IOM. 2017. *National Monitoring System Report on the Situation of Internally Displaced Persons*. Kiev, International Organization for Migration.
- Jordan, A. and McGhie-Richmond, D. 2014. Identifying effective teaching practices in inclusive classrooms. Forlin, C. and Loreman, T. (eds), *Measuring Inclusive Education*. Bingley, UK, Emerald, pp. 133–64. (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3.)
- Keil, S., Miller, O. and Cobb, R. 2006. Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education*, Vol. 33, No. 4, pp. 168–72.
- Koc, I. and Çavlin, A. 2008. Demographic differentials and demographic integration of Turkish and Kurdish populations in Turkey. *Population Research and Policy Review* Vol. 27, No. 4, pp. 447–57.
- Kuper, H., Saran, A. and White, H. 2018. *Rapid Evidence Assessment (REA) of What Works to Improve Educational Outcomes for People with Disabilities in Low- and Middle-Income Countries*. London, International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Campbell Collaboration.
- Loeb, M., Mont, D., Cappa, C., De Palma, E., Madans, J. and Crialesi, R. 2018. The development and testing of a module on child functioning for identifying children with disabilities on surveys: I – Background. *Disability and Health Journal*, Vol. 11, No. 4, pp. 495–501.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. and Deppeler, J. 2014. Conceptualising and measuring inclusive education. Forlin, C. and Loreman, T. (eds), *Measuring Inclusive Education*. Bingley, UK, Emerald, pp. 3–17. (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3.)
- Loughna, S., Bregvadze, T. and Partskhaladze, N. 2010. *Not Displaced, Out-of-place: Education of IDP Children in Georgia*. Oslo, Norwegian Refugee Council.
- Machabeli, G., Bregvadze, T., Andguladze, N., Apkhazava, R. and Makashvili, D. 2011. *Education Access and Equity in the Caucasus Region: Georgia*. Tbilisi, International Institute for Education Policy, Planning and Management.
- Messiou, K. 2008. Understanding children's constructions of meanings about other children: implications for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 8, No. 1, pp. 27–36.
- Mont, D. 2007. Measuring health and disability. *The Lancet*, Vol. 369, No. 9573, pp. 1658–63.
- Montenegro Statistical Office and UNICEF. 2019. *2018 Montenegro Multiple Indicator Cluster Survey and 2018 Montenegro Roma Settlements Multiple Indicator Cluster Survey: Survey Findings Report*. Podgorica, Montenegro Statistical Office/UNICEF.
- Morning, A. 2008. Ethnic classification in global perspective: a cross-national survey of the 2000 Census Round. *Population Research and Policy Review*, Vol. 27, No. 2, pp. 239–72.
- Nedeljkovic, V. 2019. *SDG 4: Quality Inclusive Education in Serbia*. Conference paper for Regional Forum on Sustainable Development for the UNECE Region, 21–22 March, Geneva, Switzerland, United Nations Economic Commission for Europe.
- New Zealand Education Review Office. 2016. *School Evaluation Indicators: Effective Practice for Improvement and Learner Success*. Wellington, Education Review Office.
- Nind, M. and Wearmouth, J. 2004. *Pedagogical Approaches that Effectively Include Children with Special Educational Needs in Mainstream Classrooms: A Systematic Literature Review*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education. (Research Evidence in Education Library.)
- Norwich, B. 2014. Categories of special educational needs. Florian, L. (ed.), *SAGE Handbook of Special Education*. London, Sage, pp. 55–72.
- OECD. 2019a. *PISA 2018 Results: What School Life Means for Students' Lives (Volume III)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2019b. *PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed (Volume II)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2019c. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oravec, J. A. 2012. Digital image manipulation and avatar configuration: implications for inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 12, No. 4, pp. 245–51.
- OSCE. 2016. *Conflict-related Displacement in Ukraine: Increased Vulnerabilities of Affected Populations and Triggers of Tension within Communities*. Vienna, OSCE Special Monitoring Mission to Ukraine.
- Porter, J. 2014. Research and pupil voice. Florian, L. (ed.), *SAGE Handbook of Special Education*. London, Sage, pp. 405–19.

- Porter, J., Daniels, H., Feiler, A. and Georgeson, J. 2011. Recognising the needs of every disabled child: the development of tools for a disability census. *British Journal of Special Education*, Vol. 38, No. 3, pp. 120–25.
- Porter, J., Georgeson, J., Daniels, H., Martin, S. and Feiler, A. 2013. Reasonable adjustments for disabled pupils: what support do parents want for their child? *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 28, No. 1, pp. 1–18.
- Price, R. 2018. *Inclusive and Special Education Approaches in Developing Countries*. Brighton, UK, Institute of Development Studies. (K4D Helpdesk Report.)
- Riddick, B. 2000. An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability and Society*, Vol. 15, No. 4, pp. 653–67.
- Right to Protection with Coalition of Non-Governmental Organizations. 2017. *Current State of the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons in Ukraine: Stakeholders' Report*. Kiev.
- Ring, H., Rothbard, V., Seidenfeld, D., Stuer, F. and Kamto, K. 2020. *Programme Evaluation of the Conditional Cash Transfer for Education (CCTE) for Syrians and Other Refugees in Turkey: Final Evaluation Report*. Washington, DC, American Institutes for Research.
- Rix, J. and Sheehy, K. 2014. Nothing special: the everyday pedagogy of teaching. Florian, L. (ed.), *SAGE Handbook of Special Education*. London, Sage, pp. 459–74.
- Save the Children. 2016. *Inclusive Education: What, Why, And How – A Handbook for Program Implementers*. London, Save the Children.
- Serbia Government. 2019. *Education of Migrant Students in Serbia 2018/2019*. Belgrade, Serbia Government.
- Serbia Social Inclusion and Poverty Reduction Unit and UNICEF. 2014. *Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia*. Belgrade, Social Inclusion and Poverty Reduction Unit.
- Simon, P. and Piché, V. 2012. Accounting for ethnic and racial diversity: the challenge of enumeration. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 35, No. 8, pp. 1357–65.
- Singal, N., Salifu, E. M., Iddrisu, K., Casely-Hayford, L. and Lundebye, H. 2015. The impact of education in shaping lives: reflections of young people with disabilities in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 19, No. 9, pp. 908–25.
- Turkey Ministry of National Education. 2014. *Circular on Foreigners' Access to Education*. Ankara, Ministry of National Education.
- Turkey Ministry of National Education and UNICEF. 2019. *Education of Children under Temporary Protection in Turkey: Statistical Report*. Ankara, Ministry of National Education/UNICEF.
- Tymms, P. and Merrell, C. 2006. The impact of screening and advice on inattentive, hyperactive and impulsive children. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, No. 3, pp. 321–37.
- UNHCR. 2020a. *Refugees and Asylum Seekers in Turkey*. Ankara, UN High Commissioner for Refugees. www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey. (Accessed 8 January 2021.)
- _____. 2020b. *Registration of Internal Displacement*. Kiev, UN High Commissioner for Refugees.
- UNICEF. 2016. *Out of School Children in Ukraine: A Study on the Scope and Dimensions of the Problem with Recommendations for Action*. New York, UNICEF.
- United Nations. 2005. *Household Sample Surveys in Developing and Transition Countries*. New York, Statistics Division, UN Department of Economic and Social Affairs.
- UNOCHA. 2020. *Humanitarian Response Plan Ukraine*. New York, UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
- Virkkunen, J., Newnham, D. S., Nleya, P. and Engestroöm, R. 2012. Breaking the vicious circle of categorizing students in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 1, No. 3–4, pp. 183–92.
- Watkins, A., Ebersold, S. and Lénárt, A. 2014. Data collection to inform international policy issues on inclusive education. Forlin, C. and Loreman, T. (eds), *Measuring Inclusive Education*. Bingley, UK, Emerald, pp. 53–74. (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3.)
- WHO and World Bank. 2011. *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Wittchen, H. U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jönsson, B., Olesen, J., Allgulander, C., Alonso, J., Faravelli, C., Fratiglioni, L., Jennum, P., Lieb, R., Maercker, A., van Os, J., Preisig, M., Salvador-Carulla, L., Simon, R., and Steinhausen, H.-C. 2011. The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology*, Vol. 21, No. 9, pp. 655–79.

ГЛАВА 4

- Ahmed, A., Adato, M., Kudat, A., Gilligan, D. and Colasan, R. 2007. *Impact Evaluation of the Conditional Cash Transfer Program in Turkey: Final Report*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute.
- Alekhnina, S. V. and Falkovskaya, L. P. 2017. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании [Interdepartmental Interaction as a Mechanism for the Development of Psychological Service in Education]. *Psychological-Educational Studies*, Vol. 12, No. 3, pp. 116–28.

- Caldwell, B. J. 2009. Centralisation and decentralisation in education: a new dimension to policy. Zajda, J. and Gamage, D. T. (eds), *Decentralisation, School Based Management, and Quality*. London, Springer.
- Council of Europe. 2019. *Thematic Visit on National Experiences of Roma Self-reliability and Responsibility to Participate in Society as Any Other Citizen (Education, Labour Market, Sports etc.)*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- _____. 2008. *Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2016a. *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, Denmark European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- _____. 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. Odense, Denmark European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- _____. 2017. *Decentralisation in Education Systems: Seminar Report*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- _____. 2018. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Friedman, E., Pavlović Babić, D. and Simić, N. 2015. Inclusive Education in Serbia: Policies, Practice and Recommendations. Belgrade, World Bank/Serbia Ministry of Education, Science and Technological Development/Western Balkans Investment Framework. (Unpublished.)
- Harris, A. 2012. Leading system-wide improvement. *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 15, No. 3, pp. 395–401.
- Kitchen, H., Fordham, E., Henderson, K., Looney, A. and Maghnouj, S. 2017. *Romania*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.)
- Meijer, C. J. W. and Watkins, A. 2019. Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 23, No. 7–8, pp. 705–21.
- OECD. 2013. *Fiscal Federalism 2014: Making Decentralisation Work*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017. *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)
- Raffe, D. 2011. *Policy Borrowing or Policy Learning? How (not) to Improve Education Systems*. Edinburgh, Centre for Educational Sociology.
- Russian Federation Government. 2016a. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Concept for the development of psychological services in the education system in the Russian Federation for the period up to 2025]. Moscow, Russian Federation Government.
- _____. 2016b. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года [Concept for the development of early assistance in the Russian Federation for the period up to 2020]. Moscow, Russian Federation Government.
- Russian Federation Ministry of Education and Science. 2013. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. N 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of September 20, 2013 N 1082 «On Approval of the Regulations on the Psychological, Medical and Pedagogical Commission"]. Moscow, Ministry of Education and Science.
- Turkey Government and European Commission. 2019. *Conditional Cash Transfer for Education (CCTE) Programme for Syrian and Other Refugees*. Ankara, Delegation of the European Union to Turkey.

ГЛАВА 5

- Aleksova, A., Mickovska, G. and Chonteva, Z. 2015. *Inclusive Education Programme: Report from the Baseline Study*. Skopje, Macedonian Civic Education Centre/UNICEF.
- Anne Frank House. 2020. *Historija, Istorija, Povijest [History, History, History]*. Amsterdam, Anne Frank House. <http://historijaistorijapovijest.org>. (Accessed 8 January 2021.)
- Apple, M. and Christian-Smith, L. 1991. *The Politics of the Textbook*. New York, Routledge.
- Aratemur-Çimen, C. and Bayhan, S. 2018. Secularism and Gender in Turkey's New Textbooks. Turkish Comparative Education Society. (Unpublished.)
- Armenia Ministry of Education, Science, Culture and Sport. 2019. Հանրակրթության պետական չափաբաժնիչների և ծրագրերի վերանայման խորհրդատուների ընտրության ժամկետները երկարաձվել են [The deadline for the selection of consultants for the revision of state general education standards and programmes has been extended]. Yerevan, Ministry of Education, Science, Culture and Sport. <https://escs.am/am/news/4618>. (Accessed 8 January 2021.)

- Barbu, S., Columban, A., David, C. and Prisacariu, D. 2020. *Nediscriminarea în Educație: O Analiză a Situației Actuale din Perspectiva Nediscriminării în mai Multe Sectoare ale Sistemului educațional Românesc [Non-discrimination in Education: An Analysis of the Current Situation from the Perspective of Non-discrimination in Several Sectors of the Romanian Education System]*. Bucharest, Programul Operațional Capacitate Administrativă.
- Belarus Ministry of Education. 2019. Инструктивно-Методическое Письмо. О Работе В 2019/2020 Учебном Году Педагогических Коллективов Учреждений Образования, Реализующих Образовательную Программу Специального Образования На Уровне Общего Среднего Образования, Образовательную Программу Специального Образования На Уровне Общего Среднего Образования Для Лиц С Интеллектуальной Недостаточностью [Instructional-methodical Letter about the Teaching Staff's Work in the Academic Year 2019/2020 in Educational Institutions, Implementing an Educational Programme of Special Education at the Level of General Secondary Education and a Special Programme of Special Education at the Level of General Secondary Education for Persons with Intellectual Disabilities]. Minsk, Ministry of Education.
- Berkvens, J. 2020. *An Inclusive Education Curriculum: A Utopian Dream, or Is it Really Possible? What We Can Learn from Countries Developing Inclusive Education Curricula*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)
- Council of Europe. 2017. *Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education*. Strasbourg, France, Commissioner for Human Rights, Council of Europe.
- _____. 2019. *Working towards a Recommendation on Including Roma and Travellers' History in School Curricula: Meeting in Toulouse*. Strasbourg, France, Council of Europe. https://search.coe.int/directorate_of_communications/Pages/result_details.aspx?ObjectId=090000168094ca0f. (Accessed 8 January 2021.)
- Council of Europe, Georg Eckert Institute for International Textbook Research and Roma Education Fund. 2020. *The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks: Analytical Report*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- Croatia Ministry of Science and Education. 2017. *Nacionalni Kurikulum Međupredmetne Teme Građanski Odgoj i Obrazovanje: Prijedlog Nakon Javne Rasprave [National Curriculum Cross-subject Topics Civic Education: Proposal after the Public Hearing]*. Zagreb, Ministry of Science and Education.
- Dadashova, A. 2019. *Gender Roles in Azerbaijani-medium Secondary School Literature Textbooks*. Paper presented at Towards Inclusive and Equitable Quality Education: Opportunities for Action, Baku, ADA 2019 Education Conference, 19–20 June.
- ERG. 2016. *Policy Recommendations for Promoting Inclusive Education in Turkey*. Istanbul, Turkey, Eğitim Reformu Girişimi [Education Reform Initiative].
- _____. 2017. *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017 [Education Monitoring Report 2016-2017]*. Istanbul, Turkey, Eğitim Reformu Girişimi [Education Reform Initiative].
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- _____. 2008. *Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment*. Limassol, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Eurydice. 2018. *Romania: National Reforms in School Education*. Brussels, Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-56_en. (Accessed 8 January 2021.)
- Flecha, R. 2015. *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Cham, Switzerland, Springer.
- Fuchs, E. and Bock, A. 2018. Introduction. Fuchs, E. and Bock, A. (eds), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Palgrave Macmillan US, pp. 1–9.
- Fuchs, E., Otto, M. and Yu, S. 2020. *Textbooks and Inclusive Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)
- Georgia Ministry of Education, Science, Culture and Sport. 2020. *ეროვნული სასწავლო გეგმა [National Curriculum]*. Tbilisi, National Curriculum Portal, Ministry of Education, Science, Culture and Sport. <http://ncp.ge/ge/curriculum/general-part/introduction>. (Accessed 8 January 2021.)
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M. and Boschee, B. F. 2018. *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. London, Sage.
- Golubeva, M. 2009. *Structural Inequalities in Access to Higher Education in the Republic of Kazakhstan*. Zagreb, Network of Education Policy Centers.
- _____. 2014. *Making History, Work for Tolerance*. Zagreb, Network of Education Policy Centers.
- Hovhannisyan, H. and Davtyan, A. 2017. *Compatibility of Armenian Church History Textbooks with State Educational Standards*. Yerevan, Open Society Foundations.
- Human Rights Council. 2015. *National Report Submitted in Accordance with Paragraph 15 (a) of the Annex to Human Rights Council Resolution 5/1. Estonia*. New York, UN Human Rights Council.

- IBE. 2008. *Inclusive Education: The Way of the Future*. Paper presented at the International Conference on Education, 48th session, Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.
- _____. 2020. *Inclusive Curriculum*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/implemented-curriculum. (Accessed 8 January 2021.)
- İnce, B. 2012. Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 2, pp. 115–31.
- Jonker, H., März, V. and Voogt, J. 2020. Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 36, No. 1, pp. 68–84.
- Krumova, T. and Kolev, D. 2013. *Manual on Roma History and Culture: Project 'Contribution to the Role of Education – Educating Educators' (CORE)*. Sofia, European Commission/Amalipe Center/ADRA Bulgaria.
- Levania Centre. 2018. Ситуация с реализацией права на образование для детей с инвалидностью в Беларуси на декабрь 2018: Мониторинговый отчет. В рамках деятельности коалиции НГО по подготовке альтернативного доклада по Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью и Конвенции ООН о правах Ребенка [The Implementation of the Right to Education for Children with Disabilities in Belarus in December 2018: *Monitoring Report as Part of the NGO Coalition's Activity in Preparation for the Shadow Report on the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the UN Convention on the Rights of the Child*]. Minsk, Levania Centre.
- Maghnouj, S., Salinas, D., Kitchen, H., Guthrie, C., Bethell, G. and Fordham, E. 2020. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.)
- Marinovic Bobinac, A. 2007. Komparativna analiza kurikuluma za religijsko obrazovanje: primjer četiri katoličke zemlje [Comparative analysis of curricula for religious education: examples of four catholic countries]. *Journal for Theory and Practice of Methodology in Preschool, School and Higher Education*, Vol. 8, No. 15, pp. 408–24.
- Mercator. 2016. *The Nenets, Khanty and Selkup Language in Education in the Yamal Region in Russia*. Leeuwarden, Netherlands, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. (Regional dossiers.)
- Montenegro Ministry of Education. 2019. *Montenegro 2019–2025 Inclusive Education Strategy*. Podgorica, Ministry of Education.
- Montenegro Ministry of Human and Minority Rights. 2016. *Fourth Report of Montenegro on the Implementation of the European Charter for Regional and Minority Languages*. Podgorica, Ministry of Human and Minority Rights.
- Niehaus, I. 2018. How diverse are our textbooks? Research findings in international perspective. Fuchs, E. and Bock, A. (eds), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 329–43.
- OECD. 2016. *Education in Latvia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)
- Open Society Fund BH and proMENTE Social Research. 2017. *Education in Bosnia and Herzegovina: What Do We (Not) Teach Children? Content Analysis of Textbooks of the National Group of Subjects in Primary Schools*. Sarajevo, Open Society Fund Bosnia Herzegovina/proMENTE Social Research.
- Perovic, J. 2020. *DAISY Textbooks in Montenegro among the Best Innovative Practices of Inclusive Education in the World*. Podgorica, UNICEF. www.unicef.org/montenegro/en/stories/daisy-textbooks-montenegro-among-best-innovative-practices. (Accessed 8 January 2021.)
- Roma Education Fund. 2020. *Croatia Announces Roma Curriculum in 2020/2021 Curricula Reform*. Budapest, Roma Education Fund. www.romaeducationfund.org/croatia-announces-roma-curriculum-in-2020-2021-curricula-reform. (Accessed 8 January 2021.)
- Russian Academy of Education. 2018. Аналитический отчет: Результаты исследования готовности первоклассников из семей коренных малочисленных народов Севера к обучению в школе в Ямало-Ненецком автономном округе в 2018 году [Analytical Report: *Results of a Study on the Readiness of First-grade Students from Indigenous Minorities of the North Going to School in the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug in 2018*]. Moscow, Institute of Educational Development Strategy, Russian Academy of Education.
- Sen, A. 2019. Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education*, Vol. 16, No. 1, pp. 78–103
- Sen, A. and Starkey, H. 2019. *Citizenship Education in Turkey: From Militant-Secular to Islamic Nationalism*. London, Lexington Books.
- Silova, I. 2016. *Gender Analysis of Armenian School Curriculum and Textbooks: Policy Brief*. Washington, DC, World Bank.
- Stoianova, A. and Angermann, M. 2018. The HCNM impact on minority and state language promotion and on the social integration of diverse societies through education: the cases of Kazakhstan and Kyrgyzstan. Ulasiuk, I., Hadîrcă, L. and Romans, W. (eds), *Language Policy and Conflict Prevention*, Leiden, Netherlands, Brill | Nijhoff, pp. 93–120.
- Tomovic, D. 2014. *Montenegro Albanians Protest over Textbooks*. Podgorica, Balkan Investigative Reporting Network. <https://balkaninsight.com/2014/09/17/albaninas-in-montenegro-want-their-own-textbooks-in-schools>. (Accessed 8 January 2021.)

- Transparency International. 2017. *Կոռուպցիոն ռիսկերի գնահատում ՀՀ հանրակրթության բնագավառում* [Corruption Risk Assessment in the Field of General Education in the Republic of Armenia]. Yerevan, Transparency International Anti-Corruption Center.
- UNDP. 2017. *Being LGBTI in Eastern Europe: Albania Country Report – Reducing Inequalities and Exclusion and Combating Homophobia and Transphobia experienced by LGBTI people in Albania*. Tirana, UN Development Programme.
- UNESCO. 2017. *Making Textbook Content Inclusive: A Focus on Religion, Gender, and Culture*. Paris, UNESCO.
- University of the Arctic. 2015. *Nomadic School Project in Yamal*. Rovaniemi, Finland, University of the Arctic. www.uarctic.org/news/2015/8/nomadic-school-project-in-yamal. (Accessed 8 January 2021.)
- World Bank. 2017. *Pre-primary Education in Mongolia: Access, Quality of Service Delivery and Child Development Outcomes*. Washington, DC, World Bank.
- Yamalo-Nenets Autonomous Okrug Education Department. 2017. Отчет департамента образования ЯНАО об исполнении решения Коллегии заместителя Губернатора ЯНАО [Report of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug Education Department on the Implementation of the Decision of the Board of the Deputy Governor of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug]. Salekhard, Russian Federation, Yamalo-Nenets Autonomous Okrug Education Department.
- Yaoying, X. 2013. Classroom assessment in special education. McMillan, J. H. (ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*. Thousand Oaks, Calif., Sage, pp. 431–47.
- Yusupov, D. 2019. *Uzbekistan: How to Ensure Higher Education Accessibility for People with Disabilities?* Bishkek, Kyrgyzstan, Institute for War and Peace Reporting <https://cabar.asia/en/uzbekistan-how-to-ensure-higher-education-accessibility-for-people-with-disabilities>. (Accessed 8 January 2021.)
- Zero Project. 2020. *Textbooks in Electronic, Audio and Video Formats for Mainstream Primary Schools*. Vienna, Zero Project. <https://zeroproject.org/practice/practice/pra201154mne-factsheet>. (Accessed 8 January 2021.)

ГЛАВА 6

- Ackers, J. 2018. *Teacher Education and Inclusive Education*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. www.iiep.unesco.org/en/teacher-education-and-inclusive-education-4789. (Accessed 8 January 2021.)
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, Vol. 6, No. 2, pp. 109–24.
- Battaglia, M. and Lebedinski, L. 2015. Equal access to education: an evaluation of the Roma Teaching Assistant Program in Serbia. *World Development*, Vol. 76, pp. 62–81.
- _____. 2017. The curse of low expectations. *Economics of Transition*, Vol. 25, No. 4, pp. 681–721.
- Borker, G. 2017. Tribal identity in education: does teacher ethnicity affect student performance? Providence, RI, Brown University. (Unpublished.)
- Cherng, H.-Y. S. and Halpin, P. F. 2016. The importance of minority teachers: student perceptions of minority versus white teachers. *Educational Researcher*, Vol. 45, No. 7, pp. 407–20.
- Education International. 2017. *Education Support Personnel*. Brussels, Education International. https://ei-ie.org/en/detail_page/4646/education-support-personnel. (Accessed 8 January 2021.)
- Egalite, A. J., Kisida, B. and Winters, M. A. 2015. Representation in the classroom: the effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review*, Vol. 45, pp. 44–52.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2018. *Key Actions for Raising Achievement Guidance for Teachers and Leaders*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Florian, L. 2019. Preparing teachers for inclusive education. Peters, M. (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore, Springer.
- Hattie, J. 2003. *Teachers Make a Difference: What Is the Research Evidence?* Paper for ACER Research Conference: Building Teacher Quality – What Does the Research Tell Us? Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research, 19–21 October.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. and Burke, S. 2016. *A Summary of the Research Evidence on Inclusive Education*. São Paulo, Brazil, Instituto Alana.
- Kazakhstan Information-Analytic Centre. 2017. Рамка Мониторинга Инклюзивного Образования в Республике Казахстан [Monitoring Framework for Inclusive Education in the Republic of Kazakhstan]. Astana (Nur-Sultan), Ministry of Education and Science.
- Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jokić, T., Jovanović, O. and Jovanović, V. 2016. First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: selected findings. Gutvajn, N. and Vujačić, M. (eds), *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*. Belgrade, Institute for Educational Research, pp. 15–30.

- OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education and Training Policy.)
- _____. 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Rice, J. K. 2003. *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington, DC, Economic Policy Institute.
- Rouse, M. and Florian, L. 2012. *The Inclusive Practice Project: Final Report*. Aberdeen, UK, University of Aberdeen.
- Slovakia Ministry of Education, Science, Research and Sports. 2017. *Učiaci Sa Slovensko [Learning Slovakia]*. Bratislava, Ministry of Education, Science, Research and Sports.
- UNESCO. 2015. *The Right to Education and the Teaching Profession: Overview of the Measures Supporting the Rights, Status and Working Conditions of the Teaching Profession Reported on by Member States*. Paris, UNESCO. (Monitoring of the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education; 8th Consultation.)
- UNESCO and IEA. 2020. *Measuring Global Education Goals: How TIMSS Helps – Monitoring Progress Towards Sustainable Development Goal 4 Using TIMSS*. Paris/Amsterdam, UNESCO/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- UNICEF. 2016. Inclusive education in Armenia: stock taking exercise. Yerevan, UNICEF. (Unpublished.)
- Wort, M., Pupovci, D. and Ikononi, E. 2019. *Appraisal of the Pre-University Education Strategy 2014–2020: Final Report*. Tirana, UNICEF.

ГЛАВА 7

- Abamowska, B. E., Białek, I., Dudzińska, A., Dumnicka, K., Klaro-Celej, L., Kowalski, P., Lempart, M., Nowak-Adamczyk, D., Waszkielewicz, A., Wdówik, P., Zadrozny, J. and Żebrak, A. 2012. *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami: Analiza i zalecenia [Equal Opportunities in Access to Education for People with Disabilities: Analysis and Recommendations]*. Warsaw, Office of Human Rights, Ombudsman for Civil Rights.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. 2012. Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership and Management*, Vol. 32, No. 3, pp. 197–213.
- Artiles, A., Kozleski, E. B., Trent, S. C., Osher, D. and Ortiz, A. 2010. Justifying and explaining disproportionality 1968–2008: a critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, Vol. 76, No. 3, pp. 279–99.
- Booth, T. and Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Centre for Excellence in Universal Design. 2019. *The 7 Principles*. Dublin, Centre for Excellence in Universal Design. <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles>. (Accessed 8 January 2021.)
- Chrzanowska, I. and Szumski, G. 2019. *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole [Inclusive Education in Kindergarten and School]*. Warsaw, Foundation for the Development of the Education System.
- Council of Europe. 2017. *Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education*. Strasbourg, France, Commissioner for Human Rights, Council of Europe.
- Ebersold, S. 2015. Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques [Accessibility, inclusive education policies and right to education: conceptual and methodological thoughts]. *Alter*, Vol. 9, No. 1, pp. 22–33.
- Ekins, A. and Grimes, P. 2009. *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. Maidenhead, UK, Open University Press.
- Estonia Ministry of Education and Research. 2014. *The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020*. Tallinn, Ministry of Education and Research.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2017. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- _____. 2019a. *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- _____. 2019b. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (Supportive Inclusive School Leadership.)
- European Expert Group. 2012. *Common European Guidelines on the Transition from Institutional to Community-based Care: Guidance on Implementing and Supporting a Sustained Transition from Institutional Care to Family-based and Community-based Alternatives for Children, Persons with Disabilities, Persons with Mental Health Problems and Older Persons in Europe*. Brussels, European Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care.
- Florian, L. 2019. Preparing teachers for inclusive education. Peters, M. (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore, Springer.

- Florian, L. and Spratt, J. 2013. Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 119–35.
- Human Rights Watch. 2017. "When Will I Get to Go Home?" Abuses and Discrimination against Children in Institutions and Lack of Access to Quality Inclusive Education in Armenia. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2017/02/22/when-will-i-get-to-go-home/abuses-and-discrimination-against-children-institutions. (Accessed 8 January 2021.)
- Jones, H. 2019. *Deinstitutionalization for Children with Disabilities: Technical Guidance for UNICEF's Engagement in National Reform Efforts*. Geneva, Switzerland, UNICEF.
- Mladenov, T. and Petri, G. 2020. Critique of deinstitutionalisation in postsocialist Central and Eastern Europe. *Disability and Society*, Vol. 35, No. 8, pp. 1203–26.
- Radyhina, V. and Turchanka, I. 2017. Development of non-discrimination ideas in education in European countries and Belarus. *Eastern European Journal of Transnational Relations*, Vol. 1, No. 1, pp. 61–70.
- Sochańska-Kawiecka, M., Makowska-Belta, E., Milczarek, D., Morysińska, A. and Zielińska, D. A. 2015. *Włączający system edukacji i rynku pracy: rekomendacje dla polityki publicznej [Inclusive System of Education and Labour Market: Recommendations for Public Policy]*. Warsaw, Educational Research Institute.
- Stronkowski, P., Szczurek, A., Leszczyńska, M. and Matejczuk, A. 2014. *Raport końcowy: Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli projekt – System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół [Final Report: Evaluation of the Modernized Teacher Training System Project – Teacher Training System Based on Public Comprehensive Support for Schools]*. Warsaw, Education Development Center.
- Supreme Audit Office. 2017. *Wspieranie Kształcenia Specjalnego Uczniów Z Niepełnosprawnościami W Ogólnodostępnych Szkołach I Przedszkolach [Supporting Special Education of Students with Disabilities in Mainstream Schools and Kindergartens]*. Warsaw, Supreme Audit Office.
- UIS. 2018. *SDG Indicator 4.a.1(d): Review of Definitions and Data Collection Approaches*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (Technical Cooperation Group Fifth Meeting.)
- Ulybina, O. 2020. Transnational agency and domestic policies: the case of childcare deinstitutionalization in Georgia. *Global Social Policy*, Vol. 20, No. 3, pp. 333–51.
- UNDESA. 2019. *Disability and Development Report*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs.
- United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York, United Nations.
- _____. 2019. *Report of the Secretary-General A/74/146: Accessibility and the Status of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Optional Protocol Thereto*. New York, United Nations.
- USAID. 2013. *Study on Deinstitutionalization of Children and Adults with Disabilities in Europe and Eurasia: Final Report*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Van Avermaet, P., Van Houtte, M. and Van den Branden, K. 2011. Promoting equity and excellence in education: An overview. Van Avermaet, P., Van Houtte, M. and Van den Branden, K. (eds), *Equity and Excellence in Education: Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*. Abingdon, UK, Routledge, pp. 1–19.
- Webster, R., Blatchford, P. and Russell, A. 2013. Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership and Management*, Vol. 33, No. 1, pp. 78–96.

ГЛАВА 8

- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. and Waters, L. 2018. What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 30, No. 1, pp. 1–34.
- Balás, G., Baranyai, Z., Herczeg, B. and Jakab, G. 2016. *Biztos Kezdet program hatásvizsgálata: Értékelés és hatásvizsgálati zárójelentés [Safe Start Program Impact Assessment: Final Evaluation and Impact Assessment Report]*. Budapest, HÉTFA Research Institute.
- Belarus Office for the Rights of People with Disabilities. 2019. Национальный Опрос. 7 октября – 1 ноября 2019 года [National Survey October 7 – November 1, 2019]. Minsk, Office for the Rights of People with Disabilities,.
- Borgonovi, F. and Montt, G. 2012. *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 73.)
- Centre for Inclusive Education. 2017. *One School for All: Model of Organization of School Processes Enabling the Presence of Inclusive School Setting*. Sofia, Centre for Inclusive Education.
- Council of Europe. 2018. *Study on Inclusive Education in Europe and in the Republic of Moldova: Reasonable Accommodation, Access to Education and Non-discrimination*. Chişinău, European Union/Council of Europe. (Partnership for Good Governance.)
- de Boer, A., Pijl, S. J. and Minnaert, A. 2010. Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 25, No. 2, pp. 165–81.

- European Agency for Development in Special Needs Education. 2013. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education: Literature Review*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2014. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education: Summary Report*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- _____. 2016. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- _____. 2018. *Key Actions for Raising Achievement Guidance for Teachers and Leaders*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Roma Rights Center. 2001. *State of Impunity: Human Rights Abuse of Roma in Romania*. Brussels, European Roma Rights Centre.
- Farkas, L. and Gergely, D. 2017. *Racial Discrimination in Education and EU Equality Law*. Brussels, European Commission, Network of Legal Experts in Gender Equality and Non-discrimination.
- Gachechiladze, M., Abulashvili, S. and Javakhishvili, I. 2019. ინკლუზიური განათლების ხელისშემშლელი ფაქტორების კვლევა საქართველოს საჯარო სკოლებში [Research on the factors hindering education in Georgian public schools]. *Health Policy, Economics and Sociology*, Vol. 5, No. 1.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T. and Clarke, A. M. 2019. Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 34, No. 4, pp. 755–82.
- Havasi, V. 2019. Social problems and economic performance: social innovations in the Hungarian child protection system. *Theory Methodology Practice*, Vol. 15, No. 2, pp. 11–22.
- Horga, I., Apostu, O. and Balica, M. 2016. *Educație pentru toți și pentru fiecare: accesul și participarea la educația a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF Hai la școală! [Education for All and Everyone: Access and Participation to Education of Children with Disabilities and/or SEN in Schools Participating in the UNICEF Campaign 'Come to School!]*. Buzău, Romania, Asociația RENINCO România/UNICEF/Institutul de Științe ale Educației.
- Hungary Government. 2020. *Contribution of Hungary to the Secretary-General's Report Requested by General Assembly Resolution 74/124, Entitled 'Follow-up to the Twentieth Anniversary of the International Year of the Family and Beyond' on Emerging Issues Relating to SDG 16*. Budapest, Government of Hungary.
- Lukács, G. 2017. *Addressing Extreme Poverty in Hungary: How the Development Sector Is Working with, and for, Communities*. London, Badur Foundation.
- Malcoci, L. and Barbaroșie, A. 2015. *The Phenomenon of Discrimination in Moldova: Perceptions of the Population – A Comparative Study*. Chișinău, Institute of Public Policy/Soros Foundation Moldova/Swedish Organisation for Individual Relief Moldova.
- Mawene, D. and Bal, A. 2018. Factors influencing parents' selection of schools for children with disabilities: a systematic review of the literature. *International Journal of Special Education*, Vol. 33, pp. 313–29.
- Meresman, S. 2014. *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education*. New York, UNICEF. (Webinar 13 Companion Technical Booklet.)
- Mickovska, G., Chupi, R. and Spasovski, L. 2017. *Inclusion of Out of School Children in the Educational System: Research Report*. Skopje, Macedonian Civic Education Center.
- Morarar, A., Totoliciu, L. and Dincă, A. 2014. *Educația – (ne)șansa la integrare a copilului cu dizabilități din România [Education – (the) Chance for the Integration of the Child with Disabilities in Romania]*. Bucharest, Institute for Public Policy.
- North Macedonia Ombudsman. 2016. *Towards Inclusive Education: Report of the Conducted Research Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Regular Primary Education*. Sofia, Ombudsman of the Republic of North Macedonia.
- Open Society Institute. 2007. *Equal Access to Quality Education for Roma: Volume I*. Budapest, Open Society Institute. (EU Monitoring and Advocacy Programme.)
- Romania Ministry of Education and Research. 2019. *Ordin pentru aprobarea metodologiei de monitorizare a segregării școlare în invatamantul preuniversitar [Order on the Approval of the Methodology for Monitoring School Segregation in Pre-university Education]*. Bucharest, Ministry of Education and Research.
- Runswick-Cole, K. 2008. Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, Vol. 35, No. 3, pp. 173–80.
- Sayeed, Z. 2009. Families: the cornerstone of society – building a global family movement. Alur, M. and Timmons, V. (eds), *Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. New Delhi, Sage, pp. 342–51.
- Smalskys, V., Stasiukynas, A., Gavkalova, N. and Lasevičiūtė, U. 2019. Problems in managing the implementation of education policy in Lithuania: the role of small municipalities. *Revista Espacios*, Vol. 40, No. 26, pp. 11–24.

- Stubbs, S. 2008. *Inclusive Education: Where There Are Few Resources*. Oslo, The Atlas Alliance.
- Surdu, L. 2008. *Monitoring the Implementation of the Anti-Segregation Measures in Romania*. Bucharest, MarLink/Romani CRISS.
- Ukraine Ministry of Education and Science. 2019. *The New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform*. Kiev, Ministry of Education and Science.
- UNESCO. 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2017a. *Follow-up Survey on Knowledge, Attitudes, Practices towards Inclusion of Children with Disabilities*. Geneva, Switzerland, UNICEF.
- _____. 2017b. *Inclusive Education: Joint Evaluation of the Programme for Development of Inclusive Education 2011–2020 in the Republic of Moldova, Including Application of Child-friendly School Standards – Volume I Report*. Chişinău, UNICEF.
- United Nations. 2019a. *Disability and the Media: Promoting an Accurate Image and Enhancing the Voice of Persons with Disabilities in the Media*. New York, United Nations. www.un.org/development/desa/disabilities/resources/disability-and-the-media.html. (Accessed 28 February 2019.)
- _____. 2019b. *Situation Analysis on Children and Adults with Disabilities in Uzbekistan: Brief Report*. Tashkent, United Nations.

ГЛАВА 9

- A computer for every student! 2020. *Koolitöök vajalikud nutiseadmed just neile, kel neid enim vaja on [Smart devices for schoolwork for those who need them the most]*. <https://igalekoolilapseleavuti.ee/info>. (Accessed 8 January 2021.)
- CEDEFOP. 2020. *Slovakia: VET during the COVID-19 Crisis*. Themi, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-vet-during-covid-19-crisis. (Accessed 8 January 2021.)
- Cseke, B. 2020. *Digitális oktatás? Itt vannak házak, ahol áram sincs! [Digital education? There are houses without electricity here!]*. Budapest, Index. https://index.hu/belfold/2020/03/21/koronavirus_iskola_bezaras_digitalis_tavoktatas_hatranynos_helyzetu_telepulesek_lyukovolg_gyongyos_cserehat. (Accessed 8 January 2021.)
- Estonia Ministry of Social Affairs. 2020. *Lapsevanemate töötamine ja perede toimetulek eriolukorras [Parental Employment and Families Coping in an Emergency Situation]*. Tallinn, Ministry of Social Affairs.
- European Council. 2020. *Implications of the Novel Coronavirus (COVID-19) on Education and Training: State-of-play in Member States*. Brussels, Council of the European Union.
- Eurydice. 2020. *Poland: National Reforms in School Education*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-50_en. (Accessed 8 January 2021.)
- Khusanov, K., Khusanova, G. and Khusanova, M. 2020. Distance education in Uzbekistan during the pandemic of Covid-19. Tashkent, Turin Polytechnic University in Tashkent. (Unpublished.)
- Košnik, P., Pinter, B. and Vouk, A. 2020. *Usmeritve za učitelje, izvajalce dodatne strokovne pomoči [Guidelines for teachers, providers of additional professional assistance]*. Ljubljana, Slovenian Educational Network.
- Meliboeva, N., Patrinos, H. A. and Teixeira, J. 2020. *Uzbekistan: A Timely Response on Learning during School Closures*. Washington, DC, World Bank. <https://blogs.worldbank.org/europeandcentralasia/uzbekistan-timely-response-learning-during-school-closures>. (Accessed 8 January 2021.)
- Mirzoev, S. 2020. *Education Rapid Needs Assessment: Summary Report*. Dushanbe, European Union/UNICEF/Global Partnership for Education.
- OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): Annex B1 – Results for Countries and Economies*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/888934029090>. (Accessed 8 January 2021.)
- Open Education Policy Network. 2020. *Remote Education in Poland during COVID-19 Pandemic*. Warsaw, Open Education Policy Network. <https://oerpolicy.eu/remote-education-during-covid-19-pandemic>. (Accessed 8 January 2021.)
- Pavlas, T., Pražáková, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., Folwarczný, R., Borkovcová, I., Modráček, Z., Chovancová, K., Basl, J. and Boudová, S. 2020. *Distance Learning in Basic and Upper Secondary Schools in the Czech Republic: Thematic Report*. Prague, Czech School Inspectorate.
- Poklembová, V. 2020. *ECRI Webinar on Inclusive Education in Times of Covid-19*. Košice, Slovakia, ETP Slovakia – Centre for Sustainable Development.
- Reimers, F. M. and Schleicher, A. 2020. *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Slovenia Ministry of Education, Science and Sports. 2020. *Poročilo o izvedbi ukrepov na področju vzgoje in izobraževanja v času epidemije covid-19 [Report on the Implementation of Measures in the Field of Education During the Covid-19 Epidemic]*. Ljubljana, Ministry of Education, Science and Sports.

- Ukraine Office of Education Ombudsman. 2020. Результати опитування батьків: Навчання дітей під час карантину [Results of the Survey of Parents: Teaching Children during Quarantine]. Kiev, Office of Education Ombudsman.
- UNICEF. 2020. *UNICEF Responds to the COVID-19 Pandemic in Europe and Central Asia*. Geneva, Switzerland, UNICEF. www.unicef.org/eca/unicef-responds-covid-19-pandemic-europe-and-central-asia. (Accessed 8 January 2021.)
- Vapper, T. 2020. *Kuidas erivajadusega õpilased distantsõppega hakkama saavad? [How do Students with Special Needs Cope with Distance Learning?]*. Tallinn, Õpetajate Leht. <https://opleht.ee/2020/04/kuidas-erivajadusega-opilased-distsantsoppega-hakkama-saavad>. (Accessed 8 January 2021.)

ДОКЛАД ПО ЦЕНТРАЛЬНОЙ И ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ, КАВКАЗУ И СРЕДНЕЙ АЗИИ

Инклюзивность и образование: для всех значит для всех

В этом докладе описана огромная и географически разнородная территория, которую объединили в один регион схожие образовательные системы и подходы, сформированные во второй половине 20 века в рамках государственного социализма. Образование было доступно, гендерное неравенство и неравенство, связанное с местом проживания, было искоренено. Но образовательные системы подвергали дискриминации детей с особыми потребностями, которые посещали специальные школы. Это решение ошибочно считалось эффективным: ученики разделялись по типу инвалидности, а некоторые из них полностью исключались из системы образования.

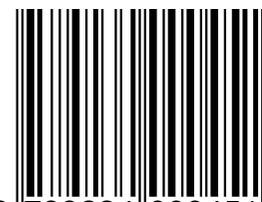
Начиная с 1989 года, регион старается преодолеть это тяжелое наследие и перейти к инклюзивному образованию, основанному на правах человека, подходу, который часто поддерживается международными организациями. В законодательство и образовательную политику было включено более широкое понимание инклюзии. Педагогическое образование и программы повышения квалификации учителей были пересмотрены и реструктурированы. Тем не менее, прогресс неравномерен. Многие изменения произошли на бумаге, в то время как глубинные убеждения и реальная практика практически не изменились. В то же время образовательные системы пытаются преодолеть негативные последствия политического и экономического кризисов, которые углубили неравенство и усилили социальную напряженность. Такие факторы как гендер, удаленное место проживания, бедность, этническая принадлежность, язык, миграция, принадлежность к числу перемещенных лиц, тюремное заключение, сексуальная ориентация, гендерная идентичность и религиозные и другие убеждения связаны с неравенством образовательных возможностей.

Составленный группой по подготовке Всемирного доклада по мониторингу образования, в партнерстве с Европейским агентством по специальным потребностям и инклюзивному образованию и Сетью центров образовательной политики, этот доклад содержит подробные описания 30 образовательных систем региона. В докладе также представлены дополнительные риски для инклюзии, возникшие в результате пандемии COVID-19. Основываясь на Всемирном докладе ЮНЕСКО по мониторингу образования, этот документ фиксирует барьеры, с которыми сталкиваются учащиеся. Рекомендации, данные в докладе, предлагают систему для выявления и устранения этих барьеров, в основе которой лежит принцип «каждый ученик важен и важен одинаково».



unesco

Всемирный Доклад по
Мониторингу Образования



9 789234 000451