



РЕЗЮМЕ ВСЕМИРНОГО ДОКЛАДА  
ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ

2024/5

# Лидерство в образовании

ПРОКЛАДЫВАЯ ПУТЬ К ЗНАНИЯМ

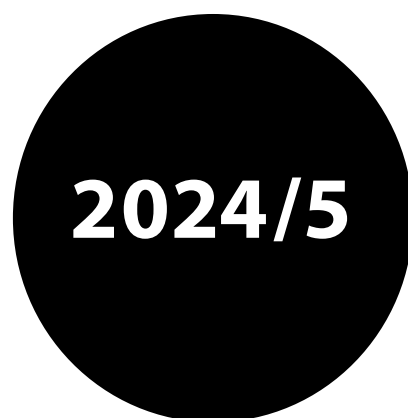


Цели  
в области  
устойчивого  
развития



Всемирный  
Доклад по  
Мониторингу  
Образования

ВСЕМИРНЫЙ ДОКЛАД ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ



# Лидерство в образовании

ПРОКЛАДЫВАЯ ПУТЬ К ЗНАНИЯМ

В Инчонской декларации и Рамочной программе действий «Образование-2030» указывается, что основное предназначение *Всемирного доклада по мониторингу образования* состоит в том, чтобы выступать в качестве «механизма мониторинга и отчетности в отношении ЦУР 4 и связанных с образованием задач, предусмотренных в рамках других ЦУР», а также обеспечивать представление «информации об осуществлении национальных и международных стратегий в целях содействия подотчетности всех соответствующих партнеров в вопросах выполнения ими взятых на себя обязательств как части общей деятельности и обзора, касающихся реализации ЦУР». Подготовку доклада обеспечивает независимая группа специалистов, работающая в ЮНЕСКО.

Использованные в настоящей публикации обозначения и изложение материала не означают выражения со стороны ЮНЕСКО какого-либо мнения относительно правового статуса той или иной страны, территории, города или района либо их властей, или относительно делимитации их границ.

Группа подготовки *Всемирного доклада по мониторингу образования* несет ответственность за подбор и изложение фактологической информации, содержащейся в настоящей публикации, а также за представленные в ней мнения, которые не обязательно совпадают с позицией ЮНЕСКО и не накладывают на Организацию никаких обязательств. Вся ответственность за взгляды и мнения, выраженные в докладе, лежит на руководителе группы.

### **Группа подготовки Всемирного доклада по мониторингу образования**

*Руководитель (Директор):* Манос Антонинис

Самахер аль-Хадери, Дэниел Эйприл, Марсела Барриос Ривера, Мадлен Барри, Екатерина Баскакова, Ясмин Беккуш, Катарина Черкуэйра, Рафаэла Мария да Сильва Сантос, Анна-Кристина Д'Аддио, Дмитрий Давыдов, Франческа Эндридзи, Пабло Фрейзер, Лара Хиль Бенито, Пьер Гуэдар, Чандни Джайн, Приядарашани Джоши, Мария-Рафаэла Кальди, Жозефин Кийенье, Джоди Клу, Камила Лима де Мораес, Кейт Линкинз, Кассиани Литрагомитис, Анисса Мечтар, Клодин Мукизва, Юки Мураками, Джудит Рандрианатоавина, Кейт Редман, Мария Рожнова, Амина Сабур, Дивия Шарма, Лаура Стипанович, Азиях-Катиана Тан и Дороти Ван.

*Всемирный доклад по мониторингу образования* является независимой ежегодной публикацией. Его подготовка финансируется группой правительств, многосторонних учреждений и частных фондов и осуществляется при содействии и поддержке ЮНЕСКО.



Настоящая публикация распространяется в открытом доступе на условиях лицензии Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.ru>). Используя содержание этой публикации, пользователи соглашаются с условиями пользования Репозиторием открытого доступа ЮНЕСКО (<https://www.unesco.org/en/open-access/cc-sa>).

Настоящая лицензия распространяется исключительно на текстовое содержание публикации. Использование любого материала, принадлежность которого к ЮНЕСКО четко не определена, возможно после получения разрешения по запросу, отправленному по адресу: [publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org) или UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

Настоящая лицензия распространяется исключительно на тексты. Для использования изображений требуется предварительное разрешение.

Издательство ЮНЕСКО придерживается политики открытого доступа, и все публикации доступны бесплатно на сайте хранилища документов ЮНЕСКО. Любая коммерческая реализация ЮНЕСКО своих публикаций осуществляется исключительно в целях возмещения номинальных фактических затрат, связанных с печатанием, копированием и распространением информационного содержания на бумаге или компакт-дисках. Мотив получения прибыли отсутствует.



Название оригинала на английском языке: *Global Education Monitoring Report Summary 2024/5 – Leadership in education: Lead for learning*. Paris, UNESCO.

При цитировании публикации следует использовать следующее название: ЮНЕСКО. 2024. *Резюме Всемирного доклада по мониторингу образования, 2024/2025. Лидерство в образовании: прокладывая путь к знаниям*. Париж, ЮНЕСКО.

**За дополнительной информацией просьба обращаться по следующему адресу:**

Группа по подготовке *Всемирного доклада по мониторингу образования*  
UNESCO, 7, place de Fontenoy  
75352 Paris 07 SP, France  
Email: [gemreport@unesco.org](mailto:gemreport@unesco.org)  
Tel.: +33 1 45 68 07 41  
[www.unesco.org/gem-report](http://www.unesco.org/gem-report)

Любые ошибки или пропуски, выявленные после выхода публикации, будут исправлены в онлайн-версии, размещенной по следующей ссылке:  
[www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport)

© UNESCO, 2024

Все права защищены

Первое издание

Опубликовано в 2024 году Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

7, Place de Fontenoy, 75352  
Paris 07 SP, France

Типографское оформление: ЮНЕСКО  
Графический дизайн и макет: Optima Graphic Design Consultants Ltd

Подпись к фотографии: 3 марта 2022 года. Школа ат-Тасним в Басре, Ирак. Директор школы г-жа Ансаль позирует для портрета в своем кабинете. «Бедность, слабое психическое здоровье, детский труд, ранние браки – вот лишь некоторые из проблем, с которыми сталкиваются наши учащиеся... Нищета является главной причиной досрочного прекращения учебы», говорит она.

Фотография предоставлена: © UNICEF/UN0614639/lbarra Sánchez\*

<https://doi.org/10.54676/LCPJ3012>  
ED/GEMR/MRT/2024/S1

**Серия Всемирных докладов по мониторингу образования**

2024/5	<i>Лидерство в образовании: прокладывая путь к знаниям</i>
2023	<i>Технологии в образовании: На чьих условиях?</i>
2021/2	<i>Негосударственные субъекты в сфере образования: Кто выбирает? Кто проигрывает?</i>
2020	<i>Инклюзивность и образование: для всех означает для всех</i>
2019	<i>Мигранты, перемещенные лица и образование: наводить мосты, а не возводить препятствия</i>
2017/8	<i>Подотчетность в образовании: выполнение обязательств</i>
2016	<i>Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех</i>

**Серия Всемирных докладов по мониторингу ОДВ**

2015	<i>Образование для всех, 2000-2015 годы: достижения и вызовы</i>
2013/4	<i>Преподавание и обучение: обеспечение качества для всех</i>
2012	<i>Молодежь и навыки: образование должно работать</i>
2011	<i>Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование</i>
2010	<i>Охватить обездоленных</i>
2009	<i>Преодоление неравенства: важная роль управления</i>
2008	<i>Образование для всех к 2015 году: добьемся ли мы успеха?</i>
2007	<i>Прочная основа: образование и воспитание детей младшего возраста</i>
2006	<i>Грамотность как жизненная необходимость</i>
2005	<i>Образование для всех: императив качества</i>
2003/4	<i>Гендерные проблемы и образование для всех: семимильными шагами к равенству</i>
2002	<i>Образование для всех: следуем ли мы намеченному курсу?</i>

Настоящее резюме доклада и все относящиеся к нему материалы можно загрузить по следующему адресу:  
<http://bit.ly/2024gemreport>



# ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

## **Лидеры в сфере образования – это больше, чем управленцы, это проводники перемен.**

- **Перед разработчиками политики стоит непростая задача:** обеспечить, чтобы в результате мер, направленных на выявление, отбор, профессиональную подготовку и поддержку, на руководящих должностях в сфере образования оказались люди, обладающие необходимыми практическими навыками, опытом и стратегическим видением.
- **Национальные планы в отношении школ, систем и министерств образования должны поощрять развитие четырех принципиально важных компонентов лидерства в сфере образования:** формулирование видения в отношении перспектив, акцент на обучении, поощрение взаимодействия и содействие профессиональному росту. Между тем глобальный обзор содержания курсов и программ профессиональной подготовки и повышения квалификации директоров школ свидетельствует о том, что лишь в половине таких программ внимание было уделено хотя бы одному из четырех вышеназванных компонентов, тогда как все четыре нашли отражение лишь в трети программ.

## **Хорошим школам нужны хорошие руководители.**

- **Эффективные директора школ способны раскрыть лучшие качества в своих учащихся.** В Соединенных Штатах Америки было высказано мнение о том, что в числе зависящих от школы факторов лидерские качества директоров школ и их педагогов примерно на 27% определяют показатели академической успеваемости, уступая место лишь вкладу учителей.
- **Эффективные руководители школ способны раскрыть лучшие качества в своих преподавателях.** Проведенное в 32 странах исследование подтвердило, что эффективность методов преподавания напрямую зависит от эффективности руководства школой. В целом по миру в 57% стран считается, что директора школ должны, основываясь на своих наблюдениях, сообщать педагогам свои замечания и пожелания по поводу их работы. Тем не менее, процентная доля директоров средних школ в странах с высоким уровнем дохода, осуществляющих надзор за деятельностью своих преподавателей, снизилась с 81% в 2015 году до 77% в 2022 году.
- **Эффективные руководители заботятся о том, чтобы их школы представляли собой безопасные, здоровые в плане психологического климата и инклюзивные пространства.** Профилактика травли и притеснений, а также обеспечение безопасности учащихся являются важнейшей задачей школьного руководства. В Соединенных Штатах Америки в период пандемии COVID-19 руководители школьных учреждений провели корректировку учебных программ с целью приоритизации аспекта социально-эмоционального благополучия учащихся. На Мальте директора школ взаимодействовали с местным населением в вопросах формирования инклюзивной школьной культуры и языковой поддержки мигрантов.

## **Залогом эффективного лидерства в образовании являются справедливая процедура найма, оказание доверия и наличие перспектив карьерного роста.**

- **Для привлечения и удержания талантливых руководителей необходима открытая и конкурентная процедура найма.** Ограничение влияния конъюнктурных соображений при назначении директоров школ способствует повышению результативности работы школы. Между тем открытые и конкурентные процедуры найма директоров начальных и средних школ используются лишь в 63% стран.
- **Лучшие учителя не обязательно бывают лучшими директорами.** В 76% стран требуется, чтобы директора школ были в полном смысле слова квалифицированными преподавателями. При этом лишь в трех из десяти стран к директорам предъявляется также требование наличия управленческого опыта.
- **Самостоятельность в принятии решений способствует раскрытию лидерского потенциала.** В эффективно функционирующих системах образования директора школ, как правило, наделяются высокой степенью самостоятельности в принятии решений, касающихся управления кадрами и финансовыми ресурсами. При этом в более развитых странах менее половины директоров школ отвечают за содержание учебных программ или установление размера заработной платы своих учителей. Почти в 40% стран автономия высших учебных заведений не закреплена законодательно.

- **Профессиональные лидеры нуждаются в профессиональной подготовке и повышении квалификации.** Использование имеющихся сегодня в большинстве стран профессиональных стандартов для руководителей школ, кратко излагающих требования к их компетенции, может помочь в определении направлений требуемой подготовки. Впрочем, в развитых странах почти половина директоров школ не проходят никакой подготовки перед назначением на должность, и только в 31% стран имеются наставления в отношении введения в эту должность. Крайне важное значение имеет также наличие практических навыков, таких как работа с данными, управление финансовыми средствами и цифровая грамотность. Между тем четверть директоров школ в развитых странах не проходили соответствующей подготовки.

---

#### **От руководителей школ ожидают исключительных результатов в отсутствие адекватной ресурсной базы.**

- **Завышенные требования по обеспечению текущей деятельности школ, оставляют их руководителям слишком мало времени для формулирования стратегических целей и задач.** Ожидания в отношении руководителей школ нередко завышены. Директора школ играют ключевую роль в обеспечении эффективности проводимых реформ. В некоторых странах они находятся под пристальным вниманием в связи с новыми требованиями в отношении отчетности. Между тем опрос директоров школ в 14 странах со средним уровнем дохода показал, что 68% их времени уходит на решение рутинных управленческих задач. Около трети директоров государственных школ и пятая часть директоров частных школ в странах ОЭСР сообщили, что им не хватает времени для того, чтобы выступать в качестве обучающих лидеров.

---

#### **Руководители школ не обязаны проявлять героизм. Совместное выполнение руководящих функций – залог эффективной работы школы.**

- **Совместное руководство школой формирует среду, благоприятствующую совместному обучению.** Оно дает учителям возможность проявить лидерские качества в классе, учащимся – быть активными лидерами среди сверстников, а родителям и представителям местного сообщества – участвовать в жизни школы. Между тем в программах профессиональной подготовки директоров школ компоненту «поощрение взаимодействия» уделено наименьшее по сравнению с тремя другими компонентами школьного лидерства внимание.
- **Система руководства школой слишком часто имеет иерархический характер.** Заместители директора и педагоги могут содействовать достижению целевых ориентиров школы в том случае, если их функции, требования к уровню их подготовки и меры стимулирования четко прописаны. В то же время лишь в половине стран в профессиональных стандартах для школьных руководителей недвусмысленно подчеркнута важность взаимодействия с учителями, и лишь в трети программ обучения лидерству этому аспекту уделено должное внимание. Требование включения в состав школьного совета учителей предусмотрено в 81% стран. В отношении родителей такое требование действует в 83% стран, в отношении представителей общины – в 62% стран, а в отношении учащихся – в 57% стран.

---

#### **В планах подготовки руководящих кадров недостаточное внимание уделено подготовке лидеров для системы образования.**

- **Должностные лица центрального аппарата и местных уровней системы образования являются потенциальными руководителями.** Они могут инициировать улучшения в рамках системы образования в целом, а также обеспечить координацию усилий при проведении реформ и реализации политики в этой области. Страны во все большей степени признают, что вышеупомянутые должностные лица способны оказать более существенное воздействие в случае наделения их большей самостоятельностью в принятии решений.
- **Эффективность руководителей системы образования повышается, когда они взаимодействуют с другими заинтересованными сторонами.** В мексиканском штате Пуэбла успех образовательной реформы стал результатом скоординированных общесистемных усилий, в том числе благодаря участию руководства системы образования.

**Деятельность министров образования осложняется многоаспектным политическим контекстом и краткими сроками пребывания в должности.**

- В течение своего недолгого пребывания в должности министрам образования приходится обеспечивать сбалансированный учет большого числа разнообразных интересов, зачастую не имея опыта преподавания. Новая глобальная база данных показывает, что половина министров образования начиная с 2010 года покидают свою должность в течение двух лет после назначения и что лишь 23% из них имеют опыт преподавания в школе.
- Для того чтобы проводить реформы руководителю министерства необходимо обладать прозорливостью в плане поиска политических компромиссов и способностью ясно доносить до адресата свои идеи. Компенсировать нехватку времени и недостаток данных, а также примирить конфликтующие позиции помогает формирование коалиций и умение выстраивать взаимоотношения.
- Непродолжительный срок пребывания в должности затрудняет успешное проведение реформы. Анализ реализованных Всемирным банком в период с 2000 по 2017 годы в 114 странах проектов в сфере образования выявил существенную обратную зависимость между частотностью смены министров и результативностью осуществляемых проектов.

---

**Увеличение представленности женщин на руководящих должностях в сфере образования может иметь положительный эффект.**

- Женщины-руководители, занимающие политические должности, уделяют образованию больше внимания, чем их коллеги-мужчины. Женщины-парламентарии повсеместно выступают за увеличение расходов на начальное образование. Между тем доля женщин-министров увеличилась с 23% в период 2010-2013 гг. всего до 30% в 2020-2023 гг.
- Некоторые исследования показывают, что женщины-руководители школ добиваются более высоких образовательных результатов, чем их коллеги мужчины. Во франкоязычных странах Африки учащиеся начальных школ, возглавляемых директорами-женщинами, опережают своих сверстников из школ, возглавляемых мужчинами, по математике и чтению, как минимум, на шесть месяцев.
- Несмотря на то, что большинство учителей составляют женщины, они гораздо реже, чем мужчины руководят школами. Процентная доля женщин-директоров начальных и средних школ в среднем не менее чем на 20 процентных пунктов ниже процентной доли женщин-учителей. Меры, направленные на поощрение гендерного разнообразия при найме директоров школ, были приняты только в 11% стран мира.

---

**Многие заинтересованные стороны осуществляют руководящие функции посредством воздействия на направление развития систем образования.**

- Профсоюзы учителей, студенческие организации, руководители предприятий, представители научно-академических кругов и гражданского общества требуют, чтобы правительства отчитывались за свою работу, пытаются воздействовать на членов парламента, проводят информационно-пропагандистскую работу. Влияние имеет значение: так, в Соединенных Штатах Америки некоторые экспертно-аналитические центры, не обладающие узкоспециализированными знаниями, принимают самое активное участие в обсуждении связанных с образованием вопросов в Конгрессе, тогда как другие, располагающие соответствующими экспертными возможностями, предпочитают оставаться в стороне.
- Международные организации помогают определять направленность и обеспечивают информационную основу глобальных дискуссий по вопросам образования, а также оказывают финансовое содействие национальным системам образования. При этом конкурентная борьба за расширение своего влияния может отвлекать их от основной цели – повышения качества образования, а их легитимность может быть поставлена под сомнение вследствие недостатка профессиональных знаний или низкой эффективности.

**Роль руководящих работников сферы образования нередко недооценивается.** Между тем именно они определяют направление развития своих школ, университетов, департаментов и министерств, и эта работа зачастую остается незамеченной. Стиль их руководства отражает их личностные качества и экспертный опыт. При этом этот стиль адаптируется также под особенности руководимых ими коллективов, цели возглавляемых ими организаций и условия, в которых им приходится работать. Именно многообразие стилей руководства затрудняет задачу демонстрации их воздействия на сферу образования. По этой же причине масштаб этого воздействия нередко упускается из виду. Между тем в условиях сохраняющихся в сфере образования сложных проблем существует острая потребность в компетентных лидерах школьного, общесистемного и политического уровней.

**Термин «лидерство» нередко ассоциируется с политикой и предпринимательством.** В популярной литературе по тематике менеджмента приводится множество примеров, в которых рассматриваются навыки, личностные качества, модели поведения, стили руководства, стимулы и ценностные ориентиры лидеров, которые обычно представляются как выдающиеся личности. В одной из таких книг приводится список из пяти пунктов, в котором объясняется, «как действуют эффективные лидеры». По мнению авторов книги, они задают высокие стандарты качества работы и собственным примером призывают следовать этим стандартам («формируют модель поведения»), продумывают, какой в идеале могла бы стать их организация («побуждают сформировать общее видение перспектив»), ищут инновационные способы улучшения организации работы («оспаривают существующие методы»), поощряют взаимодействие, стремятся создать атмосферу доверия и сделать так, чтобы каждый сотрудник поверил в свои силы («создают условия для проявления инициативы») и признают ценность вклада членов команды («вдохновляют на достижение результата»).

**Лидерство определяется как «процесс влияния на людей, позволяющий добиться от них максимальных усилий на пути достижения конкретной цели».** Из этого определения следует два важных вывода: во-первых, лидерство не присуждается автоматически в силу обладания властными полномочиями, а определяется способностью влиять на действия других людей, а во-вторых, лидерство неразрывно связано с определенной целью, в формулировании которой лидер играет важную роль и ради которой члены коллектива, организации или общества способны сплотиться. Используемое в последнее время в сфере образования определение согласуется с двумя этими выводами: «Лидерство – это пропаганда определенной формы организации», где «пропаганда» означает способ оказания влияния, тогда как «форма организации» служит косвенным указанием на определенную цель. В связи с тем, что лидерство в сфере образования подразумевает достижение конкретных целей, процесс влияния на людей в интересах достижения этих целей,

а также наличие возможностей и/или ограничений на пути их достижения, возникают три вопроса:

**Каких целей пытаются достичь лидеры в сфере образования?** Всем интересующимся вопросами образования авторы настоящего доклада рекомендуют воспользоваться хештегом #LeadforLearning. Определение целей обучения является политическим процессом, в который вовлечены все заинтересованные стороны. Бытует мнение, и этому порой невольно способствует даже данный доклад, при том, что основное его предназначение состоит в предоставлении сопоставимых на международном уровне показателей в области образования, что цели обучения можно свести к набору поддающихся измерению результатов успеваемости по таким предметам, как чтение, математика и естествознание. При этом образование охватывает гораздо более широкий набор целей обучения: речь идет не только о передаче знаний и приобретении навыков, дающих право на получение документа об образовании, но и о развитии способности учащихся ответственно мыслить и действовать, а также об изучении ими принятых в обществе моделей поведения и о формировании поведенческих привычек. Определение цели должно быть отправной точкой любой дискуссии относительно лидерства в контексте образования.

**Как лидеры образовательного сообщества пытаются обеспечить достижение этих целей?** Увеличение числа школ и других образовательных учреждений и их превращение в крупные организации, равно как и трансформация обычной образовательной бюрократии промышленно развитых стран в сложные системы обусловили повышение интереса к сфере административно-организационного обеспечения образования как направления деятельности. При этом роль лидеров образовательного сообщества в этих исследованиях не рассматривалась отдельно: первоначально исследователи анализировали их достижения как труд великих людей. Постепенно начал использоваться более системный научный подход, в рамках которого лидерство в образовании стало рассматриваться как потенциально самостоятельный компонент организации образовательного процесса. Исследователи полагали, что смогут вычленив отдельные методы работы и организационные механизмы, касающиеся лидерства. Такой подход подвергся критике ввиду того, что оба эти аспекта не могут рассматриваться по отдельности, поскольку организация состоит из отдельных людей. С недавних пор принято считать, что выполнение роли лидера определяется социальными **отношениями**, существующими в рамках образовательных учреждений и систем. Люди, работающие в сфере образования, зависят друг от друга: в связи с этим функциональные задачи лидера-руководителя должны осуществляться совместными усилиями для достижения целей обучения.

**С какими трудностями могут сталкиваться руководители в сфере образования?** Лица, занимающие руководящие должности в сфере образования, должны обладать профессиональными компетенциями,



необходимыми для выполнения возложенных на них задач. **Условия** их работы также имеют большое значение. Формальные и неформальные социальные, экономические, политические и культурные нормы и традиции могут расширять или, наоборот, ограничивать инициативу руководителей в сфере образования и возможности принятия ими практических мер. Их свобода в принятии решений обусловлена правилами систем управления и подотчетности, которые существенно различаются в разных странах, нередко являясь отражением культурных традиций. Условия выполнения руководящих функций варьируются также внутри стран, в частности, на уровне отдельных образовательных учреждений. Каждое дошкольное учреждение, школа, профессионально-техническое училище, колледж, университет или центр образования для взрослых имеют разные условия, а их руководители сталкиваются с разными запросами со стороны сообществ, для которых они работают. Маленькие и большие, государственные и частные, городские и сельские, обеспеченные ресурсами и недофинансируемые образовательные учреждения функционируют в разных условиях. Руководители образовательных учреждений, работающие в условиях чрезвычайных ситуаций или на территориях, где проживают люди разных национальностей, использующие разные языки, должны быть знающими и опытными специалистами, способными тонко чувствовать окружающую обстановку.

**Руководящие работники сферы образования могут по-разному оценивать приоритетность разных результатов обучения.** Фокусирование внимания на улучшении поддающихся измерению результатов обучения, являющихся предметом анализа большинства исследований, может происходить в ущерб улучшению ряда других желаемых результатов, таких как формирование инклюзивной среды или готовности учащихся адаптироваться к будущим проблемам, касающимся гражданственности или изменения климата. Стандартизированное оценивание успеваемости может привести к стандартизированным подходам в вопросах организации работы и обеспечения руководства, которые могут не соответствовать конкретным условиям. В настоящем докладе рассматриваются подходы стран в отношении применения профессиональных стандартов для руководителей в сфере образования. При этом ВДМО призван лишь описать предпринимаемые усилия, а не предписывать содержание таких стандартов или их применение.

**Авторитетные личности или эффективные команды: кто обеспечивает достижение фактических результатов обучения?** Критики утверждают, что роли личности сегодня придается слишком большое значение, подчеркивая, что скромная некогда роль руководителя превратилась во второй по значимости фактор обеспечения результативности обучения. Было бы, наверное, ошибкой приписывать отдельным людям единоличную заслугу в преобразовании систем образования. Подобное мнение может являться предубеждением, присущим

западной культуре. Более важную роль может играть наличие адекватной институциональной среды и эффективных организационных структур. Это не означает, что директора школ не играют существенной роли, просто эта роль имеет свою специфику. Если внимательно присмотреться к работе образовательного учреждения, можно обнаружить, что положительные образовательные достижения могут являться результатом работы нескольких от природы мотивированных людей, продемонстрировавших свою целеустремленность и высокую квалификацию. Представлять таких людей как последователей, зависящих от руководителя, означало бы недооценивать их вклад.

**Есть дилемма: держать все под контролем или наделять людей правом самостоятельного принятия решений?** Еще одно противоречие заключается в наличии правил и в умении действовать сообразно обстоятельствам, независимо от правил. Профессиональные знания и личные качества руководителей имеют большое значение. Тем не менее, применить их с пользой можно только в благоприятных, стимулирующих условиях. Руководителям тоже приходится работать в условиях ограничений. Во время как у одних руководителей имеются ресурсы для реализации их планов, другим приходится искать варианты решений, находясь в неблагоприятных условиях. Самостоятельность в принятии решений позволяет руководителям в сфере образования действовать, однако это не означает, что они действуют в своих собственных интересах, а не ради общей цели – достижения фактического результата.

**Несмотря на то, что концепция лидерства выглядит привлекательно, в настоящем докладе отмечается, что она не является бесспорной.** Хорошего руководителя-лидера зачастую сложно отличить от хорошего управленца. Несмотря на возвышенные цели, деятельность руководящих кадров в сфере образования, как правило, носит приземленный характер. Директорам школ приходится контролировать расходование школьного бюджета, а также проводить совещания, на которых принимаются дисциплинарные решения. Руководители кафедр и старшие преподаватели, скорее всего, тратят много времени на подготовку расписаний и организацию набора новых учителей. Должностные лица местных отделов образования, вероятно, озабочены тем, чтобы вовремя были доставлены учебники или выплачены суточные учителям, направляющимся на курсы повышения квалификации. Министрам приходится удовлетворять мелкие запросы подведомственных учреждений или отбиваться от представителей СМИ, обвиняющих какое-нибудь должностное лицо в нарушениях. Такие повседневные обязанности – это не совсем то, с чем обычно ассоциируются будни руководителя. Между тем эффективное управление повседневными делами, позволяющее выкроить время для планирования будущих шагов, лежит в основе работы руководителя. На самом деле существует бесконечное число видов деятельности, где проведение различия между управлением вопросами образования и руководством

образовательной деятельностью может выглядеть искусственным.

#### **Должно ли лидерство ассоциироваться с переменами?**

Некоторые утверждают, что лидерство является движущей силой перемен: в то время как управление обеспечивает сохранение статус-кво, лидерство означает изменение существующего положения дел. Под управлением изменениями понимается реализация принятых решений. Лидерство в осуществлении изменений предполагает наличие потребности в переменных и сплочение людей в поддержку этих перемен. При этом следует задаться вопросом, а все ли перемены хороши, и не является ли сопротивление переменам, в особенности навязанным извне, признаком лидерства. Один публицист как-то написал: «Одной из характерных особенностей последних лет были постоянные изменения, касающиеся школы: буквально поток новых тенденций, новых образовательных программ и новых направлений. К сожалению, некоторые представители на разных уровнях системы образования, похоже, вечно спешат вскочить в очередной вагон, возникший на горизонте... Однако совершенно неверно полагать, что школа может быть эффективной, только если в ней происходят изменения... Нам следует помнить, что изменения ради изменений, в том числе касающиеся внедрения новых технологий, не обязательно дадут положительный эффект; любое изменение должно быть приправлено мудростью, а также чувством сострадания и справедливости».

#### **Должно ли лидерство ассоциироваться с влиянием?**

Термин «лидерство», как правило, имеет положительную коннотацию. Однако его источники (к которым можно отнести власть) и средства (к которым можно отнести манипуляторные навыки) могут вызывать негативные ассоциации. Даже термин «влияние» может быть рассмотрен как в положительном, так и в негативном ключе. Один публицист спросил как-то: «Если лидерство – это тип или разновидность влияния, не делает ли это его неуместным? То есть, если мы действительно говорим о влиянии, то почему бы не остановиться именно на этом термине? ... Короче говоря, когда мы описываем и анализируем великое множество коллективных действий и поведение людей как часть этого процесса, почему мы говорим именно о лидерстве, а не о влиянии или властных полномочиях?»

**Лидерство стоит особняком среди факторов успеха в сфере образования.** Вот доводы, которые подтверждают эту мысль: «Из всех факторов, имеющих важное значение с точки зрения того, что учащиеся изучают в школе... лидерство уступает по силе только обучению в классе». Более того, наибольшее влияние эффективное лидерство оказывает в обстоятельствах (например, в школах, «столкнувшихся с какой-то проблемой»), в которых оно более всего востребовано. Эти обоснованные выводы подтверждают существующий повсеместно интерес к развитию лидерства как ключа к успешному осуществлению масштабных реформ; и «практически не существует документально подтвержденных случаев, когда изменения в проблемных школах были осуществлены без вмешательства влиятельного лидера».

В настоящем докладе рассматривается вопрос о том, как представленные в нем выводы могли бы быть использованы для содействия разработке стратегий, которые обеспечат, чтобы в каждом образовательном учреждении и каждом органе образования работали лидеры-руководители, подготовленные к тому, чтобы компетентно решать проблемы в сфере образования. Такой подход позволяет перенести акцент с выдающихся личностей на системные усилия.

#### **Концепция школьного лидерства и представления о функциях руководителей претерпевают изменения.**

Общий тренд состоит в отходе от выполнения директорами школ функций администраторов и чиновников в пользу большего вовлечения во взаимодействие с педагогическим коллективом и другими сотрудниками в интересах повышения «результативности» школ. Ожидания относительно формы этих результатов определяются общественными предпочтениями и установками органов управления образованием, а также мнением образовательного сообщества, включая самих руководителей-лидеров.

Три компонента школьного лидерства – формулирование видения в отношении перспектив, акцент на обучении и поощрение взаимодействия – приблизительно соответствуют трем моделям лидерства (преобразующая, обучающая и распределенная), которые больше всего интересуют исследователей данной темы. Четвертый компонент тесно связан со всеми тремя моделями лидерства:

- Под формулированием видения в отношении перспектив понимается преобразующая модель лидерства, которая подразумевает поведение, позволяющее влиять на членов школьного сообщества, вдохновлять и мотивировать их на повышение эффективности работы школы.
- Под акцентом на обучении понимается обучающая модель лидерства на основе личного примера, способного влиять на школьное сообщество, вдохновлять и мотивировать его на улучшение результатов обучения.
- Поощрение взаимодействия связано с моделью распределенного или совместного лидерства, под которой понимается то, как лидеры взаимодействуют и сотрудничают с другими членами коллектива на основе распределения своих обязанностей.
- Содействие профессиональному росту входит в обязанности школьных руководителей, отвечающих за управление людскими ресурсами, а это предполагает, что они должны создавать возможности для обучения и развития своих подчиненных.

Отмечено, что в каждом из четырех компонентов эффективный лидер используют некий набор базовых направлений деятельности (таблица 1). В сущности, разновидности этих базовых направлений актуальны не только для школьных директоров и педагогов-лидеров, но и для руководителей органов системы образования, особенно на местном уровне. Далее в докладе рассматриваются четыре вышеупомянутых компонента лидерства в образовании.

ТАБЛИЦА 1:

Компоненты	Предполагаемые направления работы
Формулирование видения в отношении перспектив	Разработка, доведение и разъяснение общего стратегического видения, целей и задач, в том числе акцент на достижении учащимися конкретных результатов Поддержание высокой планки ожидаемых результатов работы преподавателей и учащихся Оказание мотивирующего воздействия на основе личного примера и представления интересов образовательного сообщества Постоянная осведомленность и использование фактологической информации при принятии решений
Акцент на обучении	Акцент на совершенствовании учебного процесса, например, посредством контроля за педагогической деятельностью Обеспечение учебными ресурсами и материалами и приведение их в соответствие с целями обучения Планирование, координация и оценка учебной программы Защита педагогов от отвлекающих их факторов Мониторинг успеваемости обучающихся
Поощрение взаимодействия	Формирование школьной культуры и благоприятного климата в школе Поддержание безопасной и нравственно здоровой школьной среды Привлечение ресурсов на основе разработанной стратегии, развитие сетевого взаимодействия и управление рисками Поощрение взаимодействия, в частности между педагогами, и создание условий для реализации совместных инициатив Укрепление взаимоотношений с семьями учащихся и местной общественностью и учет их мнений
Содействие профессиональному росту	Мониторинг потребностей педагогов в развитии профессиональных компетенций Оказание педагогам индивидуализированной поддержки в профессиональном развитии и осуществление программ наставничества Оценка работы педагогов и их поощрение за хорошую работу Интеллектуальное стимулирование Налаживание доверительных отношений и урегулирование конфликтов

Источник: Leithwood (2012) и Leithwood et al. (2020a).

## ШКОЛЬНОЕ РУКОВОДСТВО: ФУНКЦИИ, РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Директора школ традиционно рассматриваются в основном как администраторы; при этом от них все чаще ожидают выполнения функций более широкого спектра. Для выполнения таких функций директорам необходимо владеть широким набором профессиональных навыков. Они должны уметь работать с данными, расставлять приоритеты, планировать и реализовывать утвержденные планы, контролировать и оценивать работу школы, решать возникающие проблемы. Им необходимо уметь эффективно коммуницировать с целью выработки общего видения, мобилизовать коллектив на достижение поставленных целей и содействовать профессиональному росту своих сотрудников. Они должны обладать развитым эмоциональным интеллектом, способностью к самоанализу, чувствовать социальное окружение и владеть навыками саморегуляции для выстраивания конструктивных отношений.

**Директора школ должны уметь предложить школьному сообществу свое видение в отношении перспектив.**

В целом по миру 78% стран упоминают эту компетенцию в своих национальных требованиях в отношении профессиональных стандартов. Бруней-Даруссалам и Малайзия подчеркнули необходимость того, чтобы директор школы обладал навыками видения перспектив и стратегического планирования, что будет способствовать поддержанию высоких стандартов работы организации. Кроме того, от директоров школ ожидается, что при осуществлении руководства они будут придерживаться нравственных норм и стандартов этического поведения, по возможности вдохновляя на подобное поведение собственным примером. Казахстан подчеркнул, что директора школ должны быть нетерпимыми к проявлениям коррупции и академической недобросовестности.

**Директора школ должны быть обучающими лидерами.**

В целом по миру в 57% стран считают, что директора школ должны, основываясь на своих наблюдениях, сообщать педагогам свои замечания и пожелания по

### ДИАГРАММА 1:

**Директора школ в странах с высоким уровнем дохода сообщили о снижении с их стороны степени контроля за преподавательской деятельностью.**  
*Процентная доля директоров средних школ, участвующих выборочно в мероприятиях по контролю качества преподавания, страны ОЭСР, 2015 г. и 2022 г.*



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig1](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig1)  
Источник: ОЭСР (2023).

поводу их работы. Между тем практические подходы могут отличаться от того, что предписано инструкциями. Опрос директоров школ в 14 странах со средним уровнем дохода, включая Эквадор, Кению, Пакистан и Филиппины, показал, что 68% их времени уходит на решение рутинных управленческих задач. Данные, полученные по линии Международной программы оценки образовательных достижений (МПООД), свидетельствуют о незначительном снижении в последние годы степени контроля за преподавательской деятельностью со стороны директоров школ. Процентная доля директоров средних школ в странах ОЭСР, сообщивших о посещении ими или их сотрудниками старшего звена открытых уроков, снизилась с 81% в 2015 году до 77% в 2022 году (диаграмма 1).

**Директора школ должны поощрять взаимодействие.** В половине стран от директоров школ ожидается поощрение взаимодействия учителей, в частности посредством их сотрудничества в рамках профессиональных образовательных сообществ, совместного планирования деятельности, осуществления междисциплинарных проектов, создания групп преподавателей и получения отзывов от коллег.

Во Вьетнаме директора школ создают команды учителей-профессионалов, сгруппированных по классам или предметным областям, которые изучают такие аспекты, как технические средства обучения, поддержка учащихся с ограниченными возможностями здоровья, школьное консультирование, разработка школьного учебного плана, выбор учебников и т.д.

### Директора школ должны содействовать профессиональному росту своих сотрудников.

В целом по миру в 70% стран на директоров школ возложена задача аттестации учителей на предмет, например повышения квалификационной категории, карьерного роста, контроля качества учебного процесса и подотчетности. В 48 национальных системах образования, принявших участие в Международном обследовании учителей, преподавания и обучения (ТАЛИС) 2018 года, процентная доля учителей, ежегодную аттестацию которых проводили директора их школ, составила 71%. Методы оценки включали анализ академической успеваемости учащихся (94%), опрос учащихся (82%), оценку знаний преподавателей по своему предмету (70%) и проведение самооценки (68%). Как показал анализ, проведенный в 2015 году в 45 странах на основе результатов Международного исследования тенденций развития математического и естественнонаучного образования, удовлетворенность учителей своей работой зависит от возможности доступа к руководителю школы, а также содействия с его стороны в вопросах подготовки учебного плана.

**Директора школ могут существенно влиять на целый ряд показателей эффективности работы учащихся и учителей.** Оценить степень влияния директоров школ весьма непросто. Что касается их вклада, то практическую деятельность директоров сложно отследить и количественно измерить. Кроме того, различные аспекты их работы взаимосвязаны и во многом зависят от конкретных условий. Эффективность же работы можно оценить на основе таких единиц наблюдения, как учащиеся, учителя, школа и школьное сообщество. Существует также несколько конечных показателей. Впрочем, благодаря многочисленным исследованиям был накоплен большой объем фактологической информации о воздействии конкретных методов руководства на организацию учебного процесса, школьную культуру и педагогический состав школы.

**Большинство исследований уделяют внимание вопросу о влиянии директоров школ на успеваемость учащихся – аспект, который легче поддается количественной оценке.** Проведенное в 1800 школах 8 стран исследование показало, что улучшение показателя качества управления на одно стандартное отклонение привело к повышению академической успеваемости учащихся на 0,23–0,43 стандартного отклонения. Проводившееся в Англии, Соединенное Королевство, с 2004 по 2019 годы исследование в отношении более чем 20 тысяч директоров школ показало, что замена неэффективных директоров (из числа 16% с самыми низкими показателями) эффективными директорами (из числа 15% с самыми высокими показателями) приводила к повышению успеваемости в средних школах на два балла



по всем предметам или на один балл по одному предмету. Усовершенствование директорами школ на Гаити методов выполнения рутинных управленческих функций позволило существенно (на 0,43 стандартного отклонения) улучшить показатель навыков чтения среди учащихся младших классов в школах, серьезно пострадавших от урагана Мэтью.

**Результаты исследований говорят о том, что директора школ влияют и на другие результаты учебного процесса.** Директора школ могут оказывать существенное влияние на посещаемость и снижение процента отсева учащихся. В австралийском штате Виктория совместные усилия директоров школ позволили повысить показатель посещаемости с 86,5% в 2022 году до 88,6% в 2023 году и сократить диспропорции в посещаемости разных типов школ. Эффективные руководители школ создают благоприятную образовательную среду, способствующую улучшению психоэмоционального состояния учащихся. На Ямайке директора средних школ принимают участие в найме дополнительных учителей-методистов, в выделении финансовых средств на поддержку учащихся и сотрудников школы, а также в обеспечении ресурсов на реализацию таких инициатив, как программы школьных завтраков. Наряду с этим директора школ применяют культурно-ориентированные подходы для поощрения инклюзивной среды, например, на Мальте, где они способствовали формированию свободной от социальных барьеров школьной культурной среды в целях поддержки семей и учащихся из числа иммигрантов.

**Личностные характеристики руководителей, а также характерные особенности школ и систем образования определяют степень влияния их руководства на образовательные достижения учащихся.** В Южной Африке был официально признан вклад женщин-директоров школ в создание более безопасной и сплочивающей образовательной среды с четким распределением обязанностей между педагогами школы. Директора школ, расположенных в социально неблагополучных районах Аргентины, обладают в два раза меньшим опытом работы в сравнении со своими коллегами, возглавляющими школы в более благополучных районах. По итогам проведенного в 2022 году среди 20 стран обследования по линии Международной программы оценки образовательных достижений учащихся выяснилось, что наличие у директоров школ большего объема полномочий в принятии решений, касающихся людских и финансовых ресурсов, повышает вероятность занятия соответствующей страной более высоких позиций в рейтинге средней успеваемости школьников по математике.

В то же время слишком большой объем полномочий, не подкрепленных адекватными ресурсами, может приводить к стрессу и возникновению проблем.

**Стандартные требования к руководителям образовательных учреждений могут определять направленность их практических усилий и служить методическим руководством при проведении**

**аттестации.** В целом по миру в 95% стран были разработаны национальные профессиональные стандарты для школьных руководителей в виде законов и стратегий либо в виде отдельных директивных документов. В принятых в Руанде в 2020 году «Профессиональных стандартах эффективного руководства школой» кратко представлены основные функции и требования к уровню профессиональных компетенций, включая определение стратегических целей, руководство учебно-образовательным процессом, управление школой и взаимодействие со школьным сообществом. Лишь в половине стран в стандартных требованиях для школьных руководителей четко прописана обязанность поощрения взаимодействия среди учителей. При этом профессиональные стандарты для руководителей нередко подвергаются критике за недостаточный учет различий в условиях работы директоров школ и чрезмерную опору на западные модели руководства.

### **РУКОВОДИТЕЛИ ШКОЛ: ОТБОР, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И УСЛОВИЯ РАБОТЫ**

**Ввиду сложности стоящих задач профессиональное совершенствование директоров школ является необходимостью.** Для обеспечения профессионального роста необходимы понятные, прозрачные и основанные на учете заслуг правила найма и отбора, соответствующие возможности профессиональной подготовки и повышения квалификации, включая поддержку на ранних этапах карьеры, а также привлекательные условия труда для повышения уровня удовлетворенности своей работой и обеспечения ее престижности.

**Для повышения уровня профессионализма директоров школ необходимо усовершенствовать процедуры отбора.** Независимо от степени предоставленной школам автономии объективность, справедливость, недискриминационность, прозрачность и ясное формулирование предъявляемых требований повышают престижность профессии директора и приводят к более высоким результатам. При найме внутреннего кандидата особое внимание уделяется знанию и пониманию школьных традиций, особенностей функционирования и проблем школы. Открытый конкурс на замещение должности директора помогает привлечь квалифицированных внешних кандидатов, способных по-новому взглянуть на перспективы развития школы.

**Процедуры отбора директоров школ приобретают все более конкурентный характер.** Как при внутреннем, так и при открытом наборе элемент конкуренции помогает оценить уровень кандидатов. В целом по миру 63% стран применяют процедуру открытого конкурсного набора в начальной и средней школе. При этом исключительно открытый конкурсный набор используется в отношении начальной школы в 8% стран, а в отношении средней школы – в 3% стран. В Румынии отбор директоров школ на конкурсной основе привел к улучшению образовательных достижений учащихся.

В Республике Корея сосуществуют три типа процедуры найма. В 2012 году 68% назначений производилось на основе «приглашения» в обычных школах, 30% – по итогам внутреннего набора (посредством повышения в должности) в автономных образовательных учреждениях и 2% по результатам проведения открытых конкурсов, доля которых начиная с 2022 года увеличилась до 10%.

**Набор и отбор директоров школ может носить политический характер.** Протекционизм является во многих странах распространенным явлением при назначении на должности в государственном секторе. В Бразилии, где в каждом штате может существовать несколько форм отбора директоров школ, наиболее распространенными формами в порядке убывания являлись выборы (56%), политическое назначение (48%) и отбор на основе заявочного досье (посредством представления «плана организационного обеспечения деятельности») (33%) или на основе рассмотрения документов об образовании и аттестационных свидетельств (30%). В Грузии потенциальное политическое влияние при наборе директоров образовательных учреждений стало основным мотивом протестов учащихся.

**Критерии отбора директоров школ становятся все более строгими.** В целом по миру в 46% национальных систем образования от кандидатов на должность директора требуется наличие опыта преподавания, в 34% систем – наличие опыта преподавания и управления, в 11% – любого соответствующего опыта работы в сфере образования, в 2% – опыта работы на любой другой административной или руководящей должности, в 7% – какие-либо конкретные требования в отношении опыта не предъявляются. В Эфиопии 53% руководителей школ не имели управленческого опыта до назначения на должность директора.

**Академическая подготовка и опыт директоров школ варьируются в зависимости от страны, отражая уровень образовательной подготовки, демографическую ситуацию и политику в области набора персонала.** В 39 национальных системах образования, принявших участие в Международном исследовании тенденций развития математического и естественно-научного образования (МИМЕО) 2019 года, 2% учащихся младших средних школ имели директора без ученой степени бакалавра, 43% – директора со степенью бакалавра и 55% – директора со степенью магистра. По результатам обследования ТАЛИС 2018 года, средний стаж работы директоров младших средних школ составлял десять лет, в том числе семь лет работы в той же школе. В Японии и Республике Корея средняя продолжительность пребывания в должности составляет менее пяти лет, а в Колумбии и в странах Балтии – от 13 до 16 лет. Директора школ в Австралии, Новой Зеландии и Сингапуре имели в два раза более продолжительный предыдущий опыт работы (десять лет) на других должностях в сфере управления школами. В других странах эта продолжительность составляла пять лет.

**На руководящих должностях в школах отмечается недостаточное личностное многообразие.** Процентная доля женщин-директоров в системе начального и среднего образования примерно 40 стран в среднем не менее чем на 20 процентных пунктов ниже средней процентной доли женщин-учителей. Этот дисбаланс в начальной и младшей средней школе Японии, Республики Корея, Южной Африки, Турции и Вьетнама составлял не менее 30 процентных пунктов. В некоторых странах, например в Руанде, где 30% руководящих должностей зарезервировано за женщинами, введены гендерные квоты. Во многих странах увеличение личностного многообразия среди школьников не сопровождается аналогичной тенденцией среди руководящих работников сферы образования. В Англии, Соединенное Королевство, чернокожие учащиеся составляют 32% учащихся начальных и средних школ, а учащиеся азиатского происхождения и представители этнических меньшинств – 29%, и лишь 2% директоров школ принадлежали к этим группам по состоянию на 2020 год.

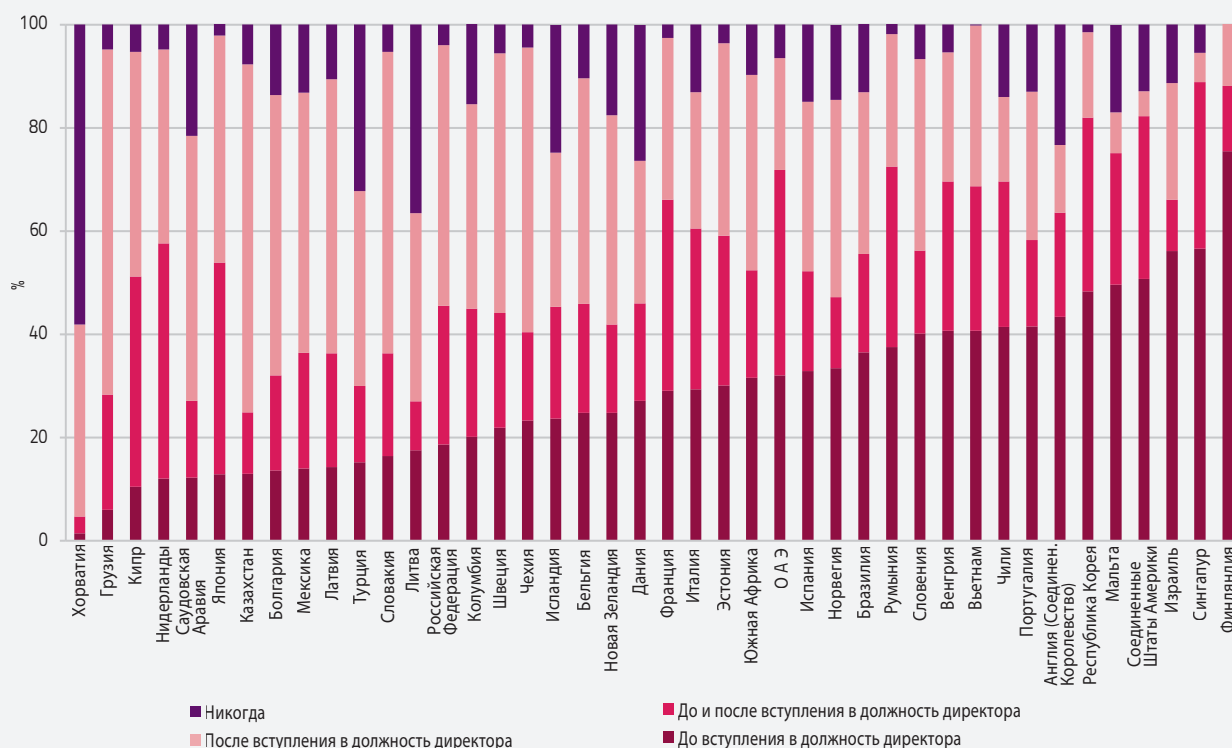
**Характер профессиональной подготовки директора перед назначением на должность отличается в зависимости от конкретной страны.** Школьные руководители, которых обучали только тому, как быть хорошими учителями, недостаточно подготовлены к выполнению своей новой роли. Согласно результатам обследования ТАЛИС 2018 года, 88% директоров младших средних школ прошли в какой-то момент своей профессиональной карьеры программу или курс подготовки, одним из аспектов которого было административное руководство школой или подготовка школьных директоров. При этом лишь 30% директоров школ завершили программу или курс обучения до того, как заняли директорскую должность, 24% прошли такое обучение не только до, но и после назначения на должность, а 34% сделали это уже после того, как приступили к работе. Болгария, Мексика и Нидерланды вошли в число стран, где программу или курсы по административному руководству школой до заступления на должность прошли менее одного из пяти директоров (**диаграмма 2**). Среди них 15% сообщили, что испытывают настоятельную потребность в повышении квалификации по теме обеспечения равенства и разнообразия, 28% – по теме работы с данными и 28% – по вопросам поощрения взаимодействия между учителями.

**Программы профессиональной подготовки и повышения квалификации руководителей отличаются в зависимости от конкретной страны.** Существуют программы первичной подготовки для желающих в перспективе работать директором школы, а также краткий курс введения в должность и курс для начинающих директоров. Кроме того, существуют программы непрерывного профессионального развития для уже занимающих директорскую должность, в том числе программы, основанные на применении имеющегося практического опыта. В Китае новые директора школ обязаны пройти 300-часовую программу обучения, а каждый работающий директор школы

## ДИАГРАММА 2:

Относительно мало директоров начинают свою деятельность после прохождения учебного курса по вопросам административного руководства школой.

Процентная доля директоров младших средних школ, которые прошли программу или курс подготовки по вопросам административного руководства школой или подготовки школьных директоров, в разбивке по срокам, на примере данных по отдельным странам со средним и высоким уровнем дохода, 2018 год



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig2](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig2)

Источник: ОЭСР (2019).

должен каждые пять лет проходить в официально признанных учреждениях профессионального образования курс повышения квалификации минимальной продолжительностью 360 часов.

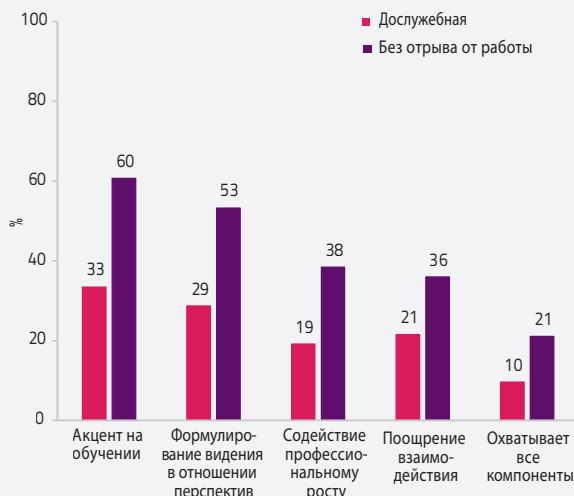
**Профессиональная подготовка нередко ограничена сугубо теоретическими занятиями.** Более предпочтительной является подготовка, предусматривающая стажировки, наставничество и практический опыт работы в реальных условиях школы. В Сингапуре в рамках программы «Лидерство в образовании» все вновь назначенные директора школ проходят вводную программу подготовки на основе наставничества в течение первого года работы. В Камбодже учебный курс подготовки руководителей предусматривает участие в семинарах-практикумах, посвященных повышению квалификации, практико-ориентированных курсах и учебных проектах по усовершенствованию работы школы, которые были разработаны на основе национальных профессиональных стандартов для директоров школ.

**Страны по-прежнему отдают предпочтение обучению без отрыва от работы, а не дослужебной подготовке или вводному учебному курсу.** В целом по миру 88% стран указали, что обучение без отрыва от работы и непрерывное повышение квалификации директоров школ закреплено в национальном законодательстве и стратегиях, однако лишь 60% стран упомянули о существовании дослужебной подготовки, а 31% стран – о вводном учебном курсе для руководителей школ. В принятой в Индии в 2020 году национальной программе развития образования предусматривается ежегодное прохождение директорами школ непрерывного повышения квалификации в объеме не менее 50 часов. При этом в обследовании ТАЛИС 2018 года 46% директоров младших средних школ (в Японии – 82%) сообщили о накладе по времени между программами повышения профессиональной квалификации и непосредственно работой, 36% указали на отсутствие мер стимулирования (в Саудовской Аравии – 84%) и 32% обратили внимание на высокую стоимость обучения (в Колумбии – 68%).

### ДИАГРАММА 3:

Лишь пятая часть программ профессиональной подготовки и повышения квалификации школьных директоров охватывает все четыре компонента школьного лидерства.

Процентная доля программ профессиональной подготовки и повышения квалификации директоров школ, в разбивке по основным направлениям деятельности, на примере данных по отдельным странам, 2024 год



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig3](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig3)

Источник: Аналитические выкладки группы подготовки ВДМО на основе страновых досье для подготовки обзоров о национальных системах образования (СДО).

Наблюдается существенный дисбаланс в охвате основных направлений деятельности руководителей в сфере образования. Информация, полученная в отношении 142 программ профессиональной подготовки и повышения квалификации директоров школ в 92 странах, позволяет оценить, в какой степени в этих программах охвачены четыре ключевых компонента школьного лидерства: «формулирование видения в отношении перспектив» (42%), «акцент на обучении» (47%). Это наиболее часто включаемые в такие программы компоненты. За ними следуют «содействие профессиональному росту» (31%) и «поощрение взаимодействия» (29%). Лишь в 18% программ присутствовали все четыре компонента. Программы профессиональной подготовки и непрерывного повышения квалификации без отрыва от работы охватывают четыре компонента школьного руководства чаще, чем программы дослужебной подготовки. Проведенный анализ показывает, что по меньшей мере половина этих программ посвящена моделям преобразующего и обучающего лидерства, тогда как совместному лидерству уделяется относительно мало внимания (диаграмма 3).

Хорошо продуманные программы подготовки руководящих кадров улучшают показатели учебной

деятельности. В Аргентине директора начальных школ, получившие обратную связь на основе диагностики положения дел и осознавшие преимущества использования этого инструмента, помогли своим школам превзойти показатели контрольных школ на 0,33 стандартного отклонения в оценках по математике и на 0,36 стандартного отклонения в оценках по чтению. В Гватемале программа профессиональной подготовки директоров школ помогла сократить показатель отсева учащихся на 4% при скромных затратах, составивших в пересчете на одного ученика три доллара США.

### Аттестация директоров школ может повысить качество руководства образовательными учреждениями.

Аттестация – это официальная процедура, с помощью которой оцениваются, проверяются и признаются знания и профессиональные навыки директоров. В связи с этим аттестация является важным шагом на пути к повышению профессионализма школьных руководителей. Согласно результатам исследования МИМЕО 2019 года, 68% учеников 4-го класса и 71% учеников 8-го класса посещали школы, директора которых имели аттестационное свидетельство или лицензию руководителя школы. В Исламской Республике Иран министерство образования выдает аттестационные свидетельства сроком на пять лет на основании оценки профессиональных компетенций, подтверждающих способность лица занимать руководящие должности в школах. На Филиппинах будущие директора и их заместители должны сдать национальный квалификационный экзамен для руководителей школ. В Южной Африке министерство образования официально ввело «национальный диплом руководителя школы», обязательный документ об образовании, подтверждающий профессиональную квалификацию, который был разработан в партнерстве с 14 университетами, профсоюзами, южноафриканской ассоциацией директоров школ и несколькими неправительственными организациями.

Условия работы директоров школ играют важную роль в их закреплении на должности и удовлетворенности работой. В Австралии, по словам директоров школ, они работают почти 60 часов в неделю. Двумя основными причинами стресса были названы огромный объем работы и нехватка времени для того, чтобы сосредоточиться на учебно-образовательном процессе. В Греции директора школ сообщили, что перегружены административными задачами – от выплаты зарплаты замещающим учителям до руководства ремонтом школы, что отвлекает их от выполнения обязанностей по руководству учебным процессом. Финляндия упростила административные процедуры для директоров школ, что позволило им уделять больше внимания руководству учебным процессом, а также способствовало повышению их удовлетворенности работой и улучшению образовательных достижений учащихся.

Несмотря на высокий показатель удовлетворенности работой по-прежнему распространены стресс и профессиональное выгорание. Согласно результатам обследования ТАЛИС 2018 года, около



79% директоров младших средних школ, представлявших 48 национальных систем образования, согласились или полностью согласились с тем, что преимущества их профессии явно перевешивают недостатки, а 86% согласились с утверждением о том, что если бы им пришлось снова выбирать, они все равно выбрали бы эту работу/должность. Сведения о текучести кадров по-прежнему имеются в недостаточном объеме. В Соединенных Штатах Америки отсутствуют данные, которые свидетельствовали бы о росте текучести кадров. По оценкам, в 2021-2022 годах 80% директоров государственных школ продолжили занимать свою должность, 6% перешли на аналогичную должность в другие школы и 11% ушли из профессии, что практически соответствует показателям предыдущих обследований, проводившихся в 2012-2013 и 2016-2017 годах. В Швеции анализ административных данных за период с 1980 по 2017 год свидетельствует о том, что текучесть кадров с течением времени несколько возросла, однако это не обязательно связано с ухудшением условий труда. Тем не менее, стресс и профессиональное выгорание остаются широко распространенным явлением. Пандемия COVID-19 оказала на директоров школ гораздо более сильное воздействие. В Австралии в 2022 году 48% директоров школ получили предупреждение – «красный флажок» в отношении состояния их психического здоровья, что свидетельствует о высоком уровне стресса.

**Системы служебной аттестации способны повысить эффективность работы директоров школ.** В целом по миру 78% стран имеют системы служебной аттестации директоров школ. Тем не менее, эти системы, похоже, не в полной мере способствуют профессиональному развитию руководителей школ. В 39% стран служебная аттестация сопряжена с применением мер взыскания и штрафов. В Чили руководители школ подписывают пятилетний контракт по результатам оценки эффективности их работы и отвечают за достижение конкретных результатов, касающихся показателей зачисления, посещаемости школы и образовательных достижений. Соглашения о целевых показателях эффективности напрямую увязаны с мерами взыскания, включая досрочное расторжение контракта, в случае если муниципалитет сочтет работу директора школы неудовлетворительной. В Республике Молдова контракт с директором может быть расторгнут в случае неоднократного получения неудовлетворительных оценок со стороны независимых экспертов. В отличие от этого в Сингапуре школьные руководители оцениваются на основе формализованной системы, увязанной с карьерным ростом, причем директора школ, продемонстрировавшие высокую эффективность, переходят на более высокие руководящие должности.

## СОВМЕСТНОЕ РУКОВОДСТВО ШКОЛОЙ

**Когда директора школ делят свои обязанности руководителя с педагогами, учащимися, родителями и общественностью, они поощряют внедрение инноваций, способствуют устранению социальных барьеров и улучшению условий обучения.** Несмотря на перспективность такого подхода, система школьного руководства зачастую остается иерархичной, что ограничивает возможности активного участия заинтересованных сторон. Директора школ в недостаточной степени подготовлены в вопросах поощрения взаимодействия. В обучении лидерству и автономности нуждаются и преподаватели. Не очень хорошо налажена система вовлечения в руководство школой учащихся. Родители и местная общественность сталкиваются с препятствиями на пути более активного участия в жизни школ.

**Заместители директоров могут помочь им в вопросах формулирования стратегического видения перспектив школы, организации повседневной работы учреждения и совершенствования учебного процесса.** Эффективная поддержка со стороны заместителей директоров предполагает наличие четко обозначенных полномочий, формализованного института наставничества и непрерывного профессионального совершенствования. Между тем роль заместителей по-прежнему недостаточно четко определена. Более того, им может попросту не хватать времени для активного участия в руководстве школой. Если говорить в целом, степень наделения заместителей директоров руководящими функциями варьируется в зависимости от конкретной страны: так, в Японии и Сингапуре они во всех случаях формально включены в состав группы руководящих сотрудников, в Колумбии – лишь на 21%, в Хорватии – на 27%. В Гонконге, Китай, 300 заместителей директоров школ сообщили о существенном несоответствии между временем, которое они вынуждены выделять на выполнение различных задач, и их восприятием важности этих задач.

**Важнейшую роль в определении параметров учебно-образовательного процесса играют преподаватели среднего руководящего звена, занимающие должности координаторов по предметам и руководителей направлений.** При этом учителям, выполняющим эти функции, нередко не хватает профессиональных знаний в области управления, а также навыков межличностной коммуникации. Круг их функциональных обязанностей может быть неясным, а финансовые стимулы недостаточными. Так, в Греции и Португалии не предусмотрена дополнительная компенсация за выполнение управленческих функций. Участие педагогов-лидеров в группе руководящих сотрудников школы также варьируется в зависимости от страны: например, в Израиле и Казахстане руководители учебных направлений более чем в 85% случаев являются членами группы руководящих сотрудников, в то время как во Франции и Саудовской Аравии их представленность в группе руководящих сотрудников составляет менее 10% случаев.

Международная исследовательская группа по педагогическому лидерству выступает за включение компонентов образовательного лидерства в первичную профессиональную подготовку учителей, с тем чтобы сформировать понимание ими взаимосвязи, существующей между педагогическим лидерством, школьной культурой и учебным процессом.

**Учителя могут быть эффективными лидерами, даже не будучи формально наделены такими функциями.** Обучение коллег, внедрение инновационных подходов и формирование школьной культуры являются важным вкладом в контексте образования. В Дели, Индия, учителя сначала не знали, как относиться к тому, что им придется работать под чьим-то наблюдением, однако в итоге они доверились своим наставникам и координаторам, признав ценность поддержки со стороны руководителей среднего звена. Педагоги, занимающие руководящие должности, кроме того, обеспечивают связь школы с семьями учащихся. В Новой Зеландии они оказывают поддержку ученикам, в чьих семьях английский язык не является родным, например, путем установления отношений с такими семьями и организации мероприятий, повышающих самооценку учащихся и их гордость за свой язык и культуру.

**Вспомогательный персонал школы может участвовать в руководстве образовательной организацией посредством выявления и устранения препятствий, возникающих в учебном процессе, а затем помогать формулировать стратегии обучения.** В американском штате Нью-Джерси директора школ опирались на коллективный вклад школьных психологов, методистов и районных местных органов образования для принятия обоснованных решений, касавшихся повышения инклюзивности процесса образования. Наряду с этим школьные медсестры обеспечивали руководство здоровьесохрнительными инициативами, в том числе кампаниями вакцинации, а также содействовали улучшению образовательных достижений учащихся посредством контроля за здоровым питанием и снижения уровня тревожности учащихся.

**Учащиеся могут выполнять роль образовательных лидеров как формально, так и неофициально.** Официальное возложение функций, например, в рамках советов учащихся и комитетов по вопросам управления, оказывает реальное воздействие на образовательную среду и способствует личностному росту учащихся. В целом по миру в 57% стран предусмотрена обязательная представленность учащихся в школьных советах и комиссиях. Хотя члены советов учащихся обычно избираются, их практическое участие в принятии решений может быть ограниченным, что в итоге подрывает их авторитет. Проведенное в Польше исследование работы школьных советов в средних школах показало, что многие непосредственные руководители таких советов навязывают учащимся свое мнение, подавляя энтузиазм к активному участию в принятии решений. К формам неофициального лидерства относится разработка индивидуальных учебных планов и организация встреч преподавателей

с учениками. Некоторые правительственные органы, как, например, Центральный совет по среднему образованию (Индия) или Национальное агентство по развитию молодежи (ЮАР), создали открытые онлайн-дискуссионные площадки, на которых учащимся предлагается высказать свою позицию по вопросам образования. Такие школы, как «Мечаи Паттана» («Бамбуковая школа») в Таиланде, хоть и являются редкими и экспериментальными, способствуют широкому вовлечению учащихся в управление всеми школьными делами и воспитанию лидерских качеств через предпринимательскую деятельность и общественную работу.

**Активное вовлечение родителей и представителей местного сообщества может сопровождать движение школы по пути достижения поставленных целей.** Представители школьного административного совета, родители и местная общественность контролируют управление деятельностью школ, соблюдение школьных правил и инструкций, распоряжение бюджетными средствами и другими ресурсами. В Албании и Эквадоре к их мнению прислушиваются при формировании школьных бюджетов и оценке работы учителей, а в Кении они осуществляют надзор за текущей деятельностью школ и набором персонала. Родительско-преподавательские ассоциации занимаются такими проблемными вопросами, как обучение девочек в Индии, социальная интеграция детей-инвалидов в Южном Судане и оказание поддержки учащимся из малообеспеченных семей во Вьетнаме. Директора школ способствуют вовлечению родителей посредством поддержания регулярного общения: в 64% стран они обязаны информировать родителей об успехах школы и успеваемости ее учащихся. В целом по миру в 83% стран предусмотрено обязательное участие родителей в организации управления школой, тогда как в 62% стран к этой работе привлекаются также представители местной общественности. Высокий уровень участия родителей отмечается в странах Латинской Америки, таких как Колумбия (55%), Доминиканская Республика (59%) и Сальвадор (60%). На практике процедура отбора и состав школьных административных советов зависят от социальной динамики, которая может обуславливать ограниченность доступа. Проведенное в Гондурасе исследование муниципальных школ показало, что институт попечительства подрывает принципы прозрачности и подотчетности.

## **РУКОВОДСТВО СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Должностные лица национального и местного уровней могут стать руководителями системы образования.** Руководители системы образования – это должностные лица, чьи действия обеспечивают более широкий спектр задач, чем простой контроль за соблюдением управленческих процессов и административных процедур, для обеспечения которого они были наняты. На общенациональном уровне они могут задействовать стратегическое мышление для прогнозирования потребностей, поиска вариантов

решений и инициирования разработки политики и проведения реформ. На местном уровне в зависимости от организации системы управления они в качестве районных представителей, руководителей или инспекторов могут принимать решения о распределении средств и использовании ресурсов, а также об оказании поддержки учебному процессу.

**Согласованность между разработкой и практической реализацией политики является признаком эффективного руководства.** Исследование, проведенное в канадской провинции Онтарио среди более чем 2000 руководителей школ и окружных отделов образования в 45 школьных округах, показало, что деятельность работников системы образования оказывает влияние на результаты обучения, что подтверждается содержанием концептуального видения, задач и целей, согласованием учебной программы с указанными целями, последовательным ее осуществлением и использованием имеющихся баз данных. Функциональные задачи руководства органов образования в округах оказали влияние на учебно-образовательный процесс, причем не только на характер и качество школьного руководства. В мексиканском штате Пуэбла был проведен пересмотр функций и служебных обязанностей инспекторов отделов образования, чьи задачи сводились к контролю за соблюдением установленных требований. В Норвегии муниципальные чиновники системы образования, по их словам, способствуют инклюзивности в школах посредством повышения самостоятельности преподавателей в принятии решений и укрепления их педагогических компетенций.

**Руководители местного уровня могут с большей долей вероятности способствовать улучшению показателей учебной деятельности при наличии у них полномочий и возможности для разработки и реализации стратегий и планов деятельности.** В Колумбии низкий процент учащихся третьих, пятых и девярых классов с плохими оценками по испанскому языку и математике увязывается руководством крупных муниципальных образований с наличием широких полномочий в вопросах набора, профессиональной подготовки и трудоустройства учителей, а также материально-технического, информационного и транспортного обеспечения школ. В то же время в Марокко реформа в области децентрализации, направленная на предоставление региональным властям значительной административной и финансовой самостоятельности, не привела к улучшению результатов обучения, отчасти из-за слабого потенциала на местах, но также потому, что центральные власти сохранили за собой контроль над принятием решений.

**Руководство на уровне системы может испытывать затруднения в связи с отсутствием четких установок и мотивации к действиям, направленным на достижение общей цели.** Опрос среди работников общенационального и районных отделов образования в Бразилии, Доминиканской Республике, Гватемале и Перу показал, что они не могут внятно сформулировать

четыре из пяти функциональных задач, которые им поручено выполнять в соответствии с законом. Кроме того, каждая третья выполняемая ими задача относилась к компетенции других государственных органов. Непонимание своих функций отрицательно сказалось на результатах учебной деятельности школ в их округах.

**Ответственность за проведение реформ нередко возлагается не на тех, кто должен их проводить.** Некоторые страны разрабатывают амбициозные планы реформ, однако передают ответственность за их реализацию другим органам или обеспечивающим подразделениям, руководители которых обладают большей самостоятельностью в принятии решений. Определять стандарты, оценивать эффективность систем и прогресс в реализации политики, а также осуществлять консультирование по вопросам реформы могут независимые эксперты и советники. Так, например, в Малайзии подразделение по контролю эффективности и исполнению программ обеспечило проведение широких и регулярных консультаций, а также тесное взаимодействие между центральным и местным уровнями при определении приоритетов политики, постановке задач и контроле их выполнения. Тем не менее деятельность обеспечивающих подразделений не всегда приводила к ожидаемым результатам, в первую очередь из-за недостаточного внимания, уделявшегося пересмотру ценностно-мировоззренческих установок чиновников системы образования, как это было в случае с реформой местного самоуправления 2019 года в пакистанской провинции Пенджаб.

**Руководители систем образования должны быть обучающими лидерами.** Руководители систем образования могут содействовать поддержанию модели обучающего лидерства посредством мониторинга данных о результатах обучения с целью понимания потребностей, содействия развитию профессиональных компетенций и оказания поддержки педагогам. При этом серьезная проблема заключается в том, что государственные служащие, занятые на таких должностях, могут быть не подготовлены к выполнению технических аспектов своей работы или даже быть не в курсе возложенной на них задачи. Проведенное в Гане на основе критериев Всемирного обзора качества управления в организациях обследование 174 районных отделов образования показало, что районные чиновники едва ли занимаются стратегическим планированием и мониторингом, поскольку проведение сбора данных не всегда является гарантией того, что они будут проанализированы и использованы.

**Инспекторы отделов образования потенциально могут выступать в роли руководящих представителей системы.** Инспектор отдела образования обычно консультирует, а также оказывает содействие и поддержку сразу нескольким директорам школ. В Объединенной Республике Танзания количество посещений школ и способ проведения инспекций являлись одним из наиболее важных факторов воздействия на повышение качества обучения. Однако в целом визиты инспекторов по-прежнему

ограничиваются проверкой отчетной документации и не оказывают большого влияния на показатели успеваемости в школе. Исследование, проведенное в китайской провинции Шаньдун, показало, что улучшение работы школы обычно понимается как обеспечение соблюдения национальных стандартов, правил и нормативных требований. При этом инспекторы отделов образования не занимаются выявлением неэффективных методов работы школы и показателей обучения, требующих улучшения.

**Руководящие кадры системы образования не всегда отбираются для работы по своему профилю.** Лишь 12% работников системы образования, занимающихся вопросами планирования в Эфиопии, и менее 10% таких работников в Гвинее имели специальную подготовку в области планирования и управления. В Бангладеш, Индии и Пакистане государственные служащие нанимаются органами государственной власти на неограниченный срок, а их профессиональные навыки обычно не связаны с требованиями, предъявляемыми к подлежащим ротации должностным позициям, на которые их назначают. Значение имеют не столько профессиональные компетенции, сколько лояльность по отношению к структуре, в которой работает гражданский служащий. В отличие от этого, в Республике Корея все государственные служащие старшего руководящего звена назначаются на должность по результатам обязательной оценки их лидерских качеств. Группа подготовленных экспертов проверяет уровень профессиональных знаний кандидата посредством моделирования проблемных ситуаций, связанных с политическими и управленческими аспектами.

**Руководителей систем образования можно целенаправленно готовить.** Недостаток профессиональных компетенций руководителя в разных аспектах его служебных обязанностей может быть компенсирован благодаря профессиональной подготовке. В рамках осуществляемой в Бразилии государственной программы «Jovem de Futuro» проводится обучение директоров, руководящих работников и региональных чиновников системы образования по вопросам разработки ориентированных на интересы учащихся целевых показателей и обеспечения согласованности принимаемых мер. В некоторых случаях пробелы в обучении руководителей помогают восполнить частные провайдеры образовательных услуг. Так, в сотрудничестве с министерством образования Малайзии компания «Edvolution Enterprise» провела обучение 176 работников районных отделов образования.

## ПОЛИТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО

**Имеется широкий круг заинтересованных сторон, вовлеченных в политические и социальные процессы, которые существенным образом влияют на определение целей и принятие решений в сфере образования.** Дальновидные политические руководители способны определять приоритеты в сфере образования и создавать партнерские коалиции для совместных действий. Негосударственные провайдеры образовательных услуг могут оказывать правительствам содействие в достижении стратегических целей в сфере образования, а также настаивать на том, чтобы власти отчитывались за проделанную работу. В то же время мотивы и интересы участвующих субъектов могут не всегда полностью согласовываться с целями повышения качества образования. Кроме того, их усилия могут ограничиваться отсутствием опыта, ресурсов и стимулирующей среды, которая позволяла бы им выступать в качестве лидеров.

**Образование занимает важное место в политической повестке дня государств.** В национальных планах развития образованию нередко уделяется особое внимание. Кроме того, правительства используют системы образования для пропаганды определенных концепций, касающихся воспитания гражданского самосознания и национальной идентичности. Проведенный в 2020 году опрос среди более чем 900 старших должностных лиц в правительствах 35 стран с низким и средним уровнем дохода показал, что наиболее важным результатом образования они считают социализацию обучающихся. Следующим по значимости приоритетом было названо окончание средней школы, а уже потом следовало распространение базовых навыков письма, чтения и счета. Внимание, уделяемое учебной программе вопросам патриотического воспитания и знания национальных символов, может зависеть от политического режима. В ситуациях, когда смена правительства сопровождается серьезными идеологическими сдвигами, образование может стать основным полем идеологической борьбы.

**Инициативы в сфере образования нередко бывают продиктованы не долгосрочными интересами, а предвыборными соображениями.** Несмотря на то, что многие правительства пытаются развивать образование в соответствии со своим видением национального развития в целом, решения, принимаемые в сфере образования, часто являются следствием предвыборного обмена обещаниями поддержки между партиями и избирателями. В 2021 году в 29% стран решения о найме и увольнении учителей зачастую, а точнее почти всегда принимались с учетом политических предпочтений. Тесные политические связи могут негативно сказываться на образовательных результатах. В Кении распространенный в сфере образования протекционизм по признаку этнической принадлежности привел к тому, что доступ в школу и, соответственно, возможность получения более высокого уровня образования имеют представители той



же этнической группы, что и президент и его министр образования.

**Для того чтобы вести за собой политикам требуется больше времени, а также нужна поддержка и вдохновение.** В течение короткого срока пребывания в должности министрам образования приходится обеспечивать сбалансированный учет самых разных интересов. Анализ, проведенный при подготовке настоящего доклада на основе ведущейся с 2010 года базы данных по 1412 министрам образования, показал, что возраст среднестатистического министра составляет 53 года, что он/она имеет хорошее образование (72% министров окончили магистратуру) и что 73% из них – мужчины. Около 23% министров имеют опыт преподавания в начальной и средней школе. Средний срок полномочий министра образования составляет чуть менее двух лет и трех месяцев, при этом он еще ниже (один год и одиннадцать месяцев) у министров из стран, занимающих верхнюю треть списка по индексу либеральной демократии. Вероятность остаться в должности министра образования в течение одного года составляет 79%, в течение двух лет – 49% и в течение трех лет – 33% (диаграмма 4).

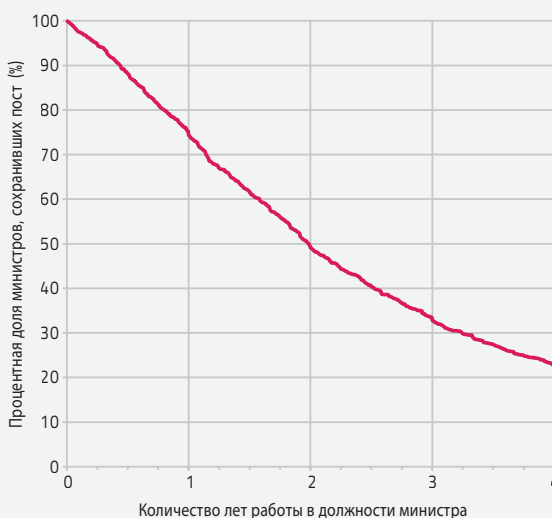
**В своих рассказах от первого лица министры образования рассказали о своем опыте работы в этой должности и о том, как им удается осуществлять преобразования.** Министры Канады и Дании отметили недостаточную подготовленность к работе на этой должности и трудности с наличием времени для выполнения своих руководящих функций. В Перу, Сьерра-Леоне и Дели, Индия, министры образования подчеркнули, что создание коалиций, управление отношениями и работа с населением помогли им достичь результатов в области образования. По словам министров, они стремятся также изучать опыт других стран или использовать его в качестве основы для своих реформ.

**Выполнение законодателями своих функций может сыграть важную роль.** Члены парламентов играют ключевую роль в развитии образования, занимаясь законотворчеством, пропагандой, определением параметров государственного бюджета, а также осуществляя контроль за действиями исполнительной власти и представляя интересы своих избирателей. Как правило, избиратели оценивают своих представителей в законодательных органах на основе того, что те сделали для своего избирательного округа. В Кении такой подход избирателей привел снижению внимания парламентариев к аспекту, касающемуся законотворческой работы. Имеются подтвержденные данные о том, что пол парламентариев имеет значение с точки зрения активности и результативности усилий в сфере образования. Анализ данных по 19 странам ОЭСР за период с 1960 по 2015 годы показал, что увеличение процентной доли женщин в законодательных органах на 1% привело к росту государственных расходов на образование в процентной доле к ВВП на 0,04 процентного пункта.

#### ДИАГРАММА 4:

**В течение двух лет с момента назначения 51% министров образования покинули свой пост.**

*Вероятность сохранения министром образования своей должности в зависимости от срока, прошедшего с момента назначения*



*Примечание:* Анализ охватывает период с 1 января 2010 года по 31 декабря 2023 года и основан на информации по 1412 министрам образования, представляющим 211 национальных систем образования.

GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig4](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig4)

Источник: Аналитические выкладки группы подготовки ВДМО.

**Профсоюзы учителей способны возглавить перемены, однако зачастую изображаются как их противники.**

Профсоюзы учителей влияют на образовательную политику с помощью лоббирования, ведения коллективных переговоров и организации забастовок. Будучи крупнейшим профессиональным объединением государственных служащих, учителя способны также влиять на результаты выборов. Усилия, направленные на совершенствование учебно-образовательного процесса, требуют активного взаимодействия с профсоюзами учителей, поскольку именно учителям приходится претворять провозглашенные реформы в жизнь. В 2021 году, в рамках глобального опроса 128 представителей профессиональных союзов, только 37% из них сообщили, что правительства всегда или часто консультируются с профсоюзами учителей по вопросам политики в области образования. Одно из критических замечаний касается того, что профсоюзы в некоторых странах, таких как Индонезия и Тунис, имеют слабые возможности влиять на проводимую политику в силу их недостаточной способности выходить с убедительными стратегическими инициативами.

**Студенческие профсоюзы способны возглавить процессы реформы образования и социальных трансформаций.** Профсоюзы студентов проявляют политическую активность, требуя ответственности

властей за положение дел в сфере образования и в обществе. Студенческие профсоюзы выступают за реализацию права на доступное образование и за включение своих представителей в руководящие органы высших учебных заведений. Отношения между студенческими профсоюзами и правительствами нередко носят конфронтационный характер, особенно когда студенческие активисты выступают с требованиями демократизации и политических реформ или даже являются их инициаторами. Во многих случаях эти движения подавляются с применением насилия, а их лидеры преследуются по политическим мотивам и представляются как подстрекатели. В то же время, когда их действия приводят к смене политического режима, студенческие лидеры нередко признаются героями. В Бангладеш и Чили студенческие движения представляют собой яркий пример лидерской роли студенчества, которая была формализована в деятельности государственных учреждений.

**Организации работодателей могут влиять на образовательную политику в целях повышения конкурентности на рынке труда.** Между тем обзор 28 национальных организаций работодателей и предпринимательских ассоциаций показал, что большинство из них не могут полноценно возглавить системы подготовки квалифицированных кадров. В Соединенных Штатах Америки только 3% из более чем 1100 старших инспекторов окружных отделов образования оценили лидеров в сфере бизнеса как хорошо информированных, тогда как 14% сочли их слабо разбирающимися в теме государственного образования. Одна из типичных руководящих функций организаций работодателей заключается в создании отраслевых советов по профессиональным навыкам. В странах с развитой системой дуального профессионально-технического образования, таких как Германия и Швейцария, предприятия предлагают ученические рабочие контракты, гарантируют качество обучения и организуют экзамены.

**Научные круги принимают инициативное участие, влияя на предлагаемые стратегические инициативы.** Некоторые заинтересованные стороны оказывают существенное воздействие посредством идейного лидерства, проводя по заказу научные исследования, участвуя в политических дебатах и занимая должности в правительственных комитетах, что способствует выработке научно обоснованной политики. Вместе с тем, несмотря на повышение требования к научной обоснованности политики и улучшение понимания того, что «работает» в образовании, слышны и критические замечания по поводу того, что подобный подход сузил диапазон исследуемых тем и что вопрос следует, скорее, ставить следующим образом: «для каких целей» что-то должно работать.

**Международные организации играют весьма важную роль в сфере образования.** Международные организации могут различаться по своему профилю, организации управления, членскому составу и целевой аудитории, а также по типам образования, в поддержку которых они выступают. Между тем они точно также могут выполнять роль лидеров. При этом они сталкиваются с серьезными сложностями. Для того чтобы оставаться востребованными, они должны активно и понятно продвигать свои идеи. Нередко они конкурируют друг с другом за влияние, пытаются привлечь внимание и финансовую поддержку. Их легитимность обусловлена наличием мандата, финансирования и данных, касающихся их деятельности. ОЭСР сыграла важную роль в генерировании и использовании фактологических данных, Всемирный банк – в оказании финансовой и технической помощи, а ЮНЕСКО – в разработке основанной на соблюдении прав человека политики по таким вопросам, как инклюзивность. В то же время выполнение ими лидерской роли может быть дискредитировано слабостью внутренних процедур, их подверженностью преходящим трендам, навязыванием условий, чрезмерной конкуренцией и вмешательством государств-членов.

**Лидерство невозможно без подотчетности.** Гражданское общество нередко выступает наиболее активным сторонником повышения внимания к проблемным аспектам и актуальным вопросам образования. В ходе длящихся уже многие годы национальных и международных информационных кампаний повышенное внимание было уделено вопросам развития школьной инфраструктуры, обеспечения учебниками, доступности данных статистических наблюдений, облегчения долгового бремени и налоговой реформы. Неправительственные организации выступают за реализацию права на образование и за более активное реальное участие в жизни общества тех групп населения, которые до этого были лишены такой возможности. Однако их роль в обеспечении контроля зависит от отношений с государством. Средства массовой информации играют ключевую роль в обеспечении подотчетности государственных органов и в повышении осведомленности широкой общественности. Журналистские расследования позволяют доводить до сведения граждан проблемы, которые необходимо решать, такие как нехватка учителей, скандалы с сексуальным насилием или нецелевое использование средств. Независимость от корыстных интересов является необходимым условием доверия к СМИ и выполнения ими своей лидерской роли, однако развитию журналистики препятствует проблема сокращения финансирования.

## РЕКОМЕНДАЦИИ

Умение вести за собой играет решающую роль в сфере образования. Именно оно помогает образовательным учреждениям, системам образования и обществу в целом меняться к лучшему. Руководители в сфере образования действуют не сами по себе: они взаимодействуют с другими заинтересованными сторонами – парламентариями, научными работниками, международными и общественными организациями, профсоюзами, СМИ и целым рядом других субъектов, участвующих в трансформации существующих политических систем. Все они принимают в этом процессе инициативное участие, направленное на оказание странам содействия в достижении конкретных образовательных и более широких общественно значимых целей. В частности, в некоторых странах политики добились того, чтобы обеспечение инклюзивности и равенства возможностей в получении качественного образования стало приоритетной общенациональной задачей, которая решается путем реализации новаторских реформ и надлежащего распределения ресурсов. Однако прежде, чем ответить на вопрос, «как» должно обеспечиваться руководство, не превращаясь при этом в самоцель, важно четко понимать, «какие цели» оно преследует.

Руководство образовательной деятельностью обеспечивается разнообразными методами и в разных формах в зависимости от условий, ценностных ориентиров, личностных качеств и конкретных организаций. Спектр результатов деятельности, достижению которых способствуют руководители в сфере образования, настолько широк, что сосредоточение внимания только на одном из них для целей анализа может привести к неполному отражению ценности их вклада в обеспечение руководства в целом. Истории успеха отдельных руководителей могут вдохновлять, однако они будут полезны лишь тем, кто находится в похожей ситуации. Задача же состоит в том, чтобы, используя эти истории, сосредоточиться на институциональных механизмах, которые поощряли бы, а не сдерживали талантливых руководителей вне зависимости от стиля руководства, образования, опыта или конкретных условий работы. Во многих странах руководители в сфере образования нередко воспринимаются лишь как администраторы или управленцы. Между тем в последние годы в некоторых странах важность их роли была оценена в полной мере, что позволило сформировать необходимые условия для развития их профессиональных компетенций. В ряде стран были даже предприняты шаги по формулированию требований, предъявляемых к руководящим кадрам в сфере образования, в частности, обязывающие их более активно взаимодействовать с теми, кто их непосредственно окружает. При этом следует понимать, что изменения в условиях глубоко укоренившихся подходов и традиций могут происходить небыстро.

Сформулированные в настоящем докладе четыре рекомендации ориентированы на принятие государственными органами практических мер в целях

поощрения образовательного лидерства на уровне школ и учреждений управления сферой образования. В их основе лежат четыре упомянутых во вводной части резюме компонента лидерства в сфере образования, актуальных с точки зрения эффективного руководства школой или отделом образования. К ним относятся: формулирование видения в отношении перспектив, акцент на обучении, поощрение взаимодействия и содействие профессиональному росту. Эти компоненты должны быть основой для выработки понятных национальных стратегий в отношении образовательного лидерства, охватывающих все уровни системы образования. Для эффективного функционирования этой системы необходимо, чтобы руководители-лидеры различного уровня действовали в одном ключе для достижения общих целей.

### РЕКОМЕНДАЦИЯ 1. ОКАЗАНИЕ ДОВЕРИЯ И НАДЕЛЕНИЕ ПОЛНОМОЧИЯМИ

#### *Создание для руководителей школ стимулирующих условий в целях повышения качества образования*

В отсутствие возможности принимать решения сложно говорить о руководстве какой бы то ни было деятельностью. Руководители органов и учреждений образования вносят вклад в повышение качества образования вне зависимости от специфики и условий их работы; при этом чем выше оказываемое им доверие в плане использования своих профессиональных навыков и опыта, тем значимее результаты их работы. Вот почему системы образования должны наделять директоров школ достаточной самостоятельностью в вопросах управления финансовыми и людскими ресурсами, а также в плане принятия решений, касающихся методов преподавания и обучения.

Впрочем, наделение самостоятельностью в принятии решений будет недостаточным без вспомогательных мер. Правительствам необходимо четко определить рамки самостоятельности руководителей школ в плане принятия решений. Кроме того, они должны обеспечить регулярное выделение достаточных ресурсов на справедливой и предсказуемой основе. Руководители школ должны отчитываться перед государственными органами и населением соответствующей территории за ответственное использование предоставленных ресурсов для достижения реальных образовательных результатов. Власти обязаны содействовать повышению уровня знаний руководителей школ в вопросах эффективного использования ресурсов, а также укреплять собственный потенциал в вопросах мониторинга деятельности школ и эффективного использования полученных данных. Укрепление доверия должно обеспечиваться на основе эффективного и регулярного взаимодействия. При этом компетентные власти должны быть в курсе и уметь уберечь руководителей школ от потенциальных минусов наличия широких полномочий.

## РЕКОМЕНДАЦИЯ 2. ОТБОР, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И ПРИЗНАНИЕ ВКЛАДА

### *Вложение средств в профессиональное совершенствование руководителей школ*

#### ***а. Отбор талантливых директоров школ посредством инклюзивной процедуры найма***

При найме руководителей школ должен использоваться подход, учитывающий индивидуальные особенности кандидатов: следует осознавать, что хорошими задатками могут обладать «скромные и сдержанные» люди, которые удивились бы, если бы их назвали эффективными руководителями». Закрытая и несправедливая процедура найма, скорее всего, лишит талантливых людей желания принимать в ней участие. Несмотря на существование альтернативных вариантов занятия должности руководителя школы, назначение на этот пост лиц, не имеющих преподавательского опыта, является маловероятным. В связи с этим имело бы смысл включить в программы первичной подготовки учителей аспекты, направленные на развитие качеств руководителя. Кроме того, неотъемлемым компонентом стратегии подбора руководящих кадров должно быть выявление перспективных сотрудников и наличие планов замены руководителей. По возможности желательно заранее предлагать таким сотрудникам выполнение функций, связанных с управлением и руководством. При этом крайне важно обеспечить свободный от предубеждений и фаворитизма, беспристрастный подход, а также не допустить влияния вышестоящих иерархических структур, политических симпатий или протекционизма.

Наличие четко сформулированных, объективных и прозрачных критериев отбора обеспечит компетентным кандидатам равные возможности в плане демонстрации своих разнообразных лидерских качеств вне зависимости от происхождения или пола. Выбор руководителей школ не должен быть политически мотивированным. Отсутствие личностного многообразия на руководящих должностях любого уровня затрудняет принятие решений в сфере образования. В настоящее время в восьми из десяти стран отсутствуют правила, которые обеспечивали бы сбалансированную представленность на руководящих должностях. Открытые процедуры отбора кандидатов могли бы содействовать сокращению существующего дисбаланса. В случае сохранения проблемы может потребоваться временное введение квот.

Лучшие учителя не обязательно бывают лучшими директорами. В связи с этим необходимо обеспечить четкое понимание того, что назначение на должность директора школы не является поощрением лучших учителей. С другой стороны, для достижения успеха на посту директора очень важно быть хорошим педагогом. Проведенный в рамках данного доклада анализ процедур отбора указывает на то, что в трех из четырех стран к кандидату на должность руководителя школы предъявляется требование, касающееся наличия

диплома учителя и опыта преподавания. И лишь в трех из десяти стран предъявляется конкретное требование о наличии опыта управления. В силу этого критерии отбора должны быть расширены и диверсифицированы.

#### ***б. Программы профессиональной подготовки и повышения квалификации директоров школ, а также оказание им поддержки должны фокусироваться на ключевых аспектах выполнения ими их лидерской роли***

Проведенный специально для данного доклада глобальный обзор программ подготовки руководителей в сфере образования (первичная подготовка и повышение квалификации) свидетельствует о том, что лишь в половине таких программ внимание было уделено хотя бы одному из четырех компонентов обучающего лидерства, формулированию видения в отношении перспектив, поощрению взаимодействия и объединению усилий, оказанию содействия профессиональному росту сотрудников. При этом все четыре компонента нашли отражение лишь в трети программ. Необходимо, чтобы в программах подготовки внимание уделялось каждому из четырех компонентов. Тем не менее, как правило, подобные программы имеют преимущественно теоретический характер и не отвечают потребностям, возникающим на разных этапах карьеры.

Недооцененной остается и роль некоторых видов поддержки, таких как вводный инструктаж, коучинг и наставничество, имеющих решающее значение для успешного старта руководителей, не обладающих соответствующим опытом, и начинающих руководителей. Лишь в трех из десяти стран имеются правила, предусматривающие прохождение вновь назначенными директорами специальной подготовки. Программы подготовки должны включать в себя элементы практической работы или обучение через опыт, а также использование инструкторов и наставников.

Программы повышения квалификации должны преследовать цель восполнения пробелов, в особенности тех руководителей, чья предыдущая профессиональная подготовка не охватывала четыре ключевых компонента лидерства в сфере образования. К числу компетенций, также требующих повышенного внимания, относятся развитие навыков наблюдения, умения слушать, социальных, эмоциональных и аналитических навыков. Наряду с этим программы повышения квалификации должны предусматривать ознакомление руководителей школ со всеми приоритетными задачами в рамках проводимых правительством реформ с целью содействия их реализации, в том числе с основными законами и нормативными актами, а также включать развитие практических навыков работы с данными, навыков управления финансовыми и кадровыми ресурсами и навыков управления образовательным процессом. В конечном итоге директора школ должны чувствовать себя уверенно при принятии решений. Четверть директоров школ в странах с уровнем дохода выше среднего и высоким уровнем дохода сообщили о своей



заинтересованности в прохождении соответствующего обучения. Для практической реализации стратегий, касающихся обеспечения инклюзивности и внедрения цифровых технологий, необходимы узкоспециальные знания. Развитие профессиональных компетенций потребует руководителей школ и на других стратегически важных участках работы, таких как учет экологических аспектов, защита здоровья учащихся и обеспечение в школе здорового питания.

Расширение сферы ответственности при назначении на руководящую должность нередко приводит к стрессу и профессиональному выгоранию. В этой связи необходимо обеспечить доступ руководителей к услугам профессиональных консультантов и службам психологической помощи, а также создать корпоративную сеть поддержки, где руководители школ могли бы делиться своими проблемами и обращаться за помощью. Финансовые затраты на эти цели будут компенсированы, поскольку получающие адекватную поддержку школьные руководители будут реже увольняться.

### ***с. Разработка и внедрение профессиональных стандартов для школьных руководителей и официальное признание достигнутых благодаря им результатов***

В целом по миру в половине стран были разработаны национальные профессиональные стандарты или рамочные требования к уровню компетентности, кратко представляющие набор профессиональных компетенций, которыми должны обладать уже работающие руководители школ и кандидаты на эту должность, а также обозначающие желательные методы работы. Наличие профессиональных стандартов особенно важно там, где представления о функциях директора школы по-прежнему сводятся к административному и организационно-хозяйственному обеспечению. Такие стандарты помогают донести до кандидатов общенациональные приоритеты и могут быть использованы для целей отбора, профессиональной подготовки и повышения квалификации руководителей в сфере образования. При этом они не должны вести к униформизации и призваны отражать образовательные и культурные особенности страны, а также помогать избежать искушения заимствовать стандарты, применяемые в других странах, без какой-либо адаптации к местным условиям.

Оценка эффективности работы руководителей школ должна проводиться на основе таких стандартов и в сопоставлении с плановыми образовательными результатами. Основная цель такой формирующей оценки – обеспечить обратную связь и сформулировать рекомендации в отношении необходимых изменений в практической работе. Системы оценивания могут быть использованы в качестве основы для разработки процедуры аттестации профессиональных компетенций руководителей образовательных учреждений. Хорошо отлаженные системы служебной аттестации могут быть также использованы для разработки сценариев карьерного роста.

## **РЕКОМЕНДАЦИЯ 3. СОВМЕСТНОЕ ЛИДЕРСТВО**

### ***Поощрение совместного лидерства и совместного формирования школьной культурной среды***

Иногда под обеспечением руководства понимают серию героических поступков. Между тем школьные руководители не являются и не должны быть героями; они не могут выполнять всю свою работу сами. Их руководство должно осуществляться посредством взаимодействия в интересах достижения общих целей, так чтобы все вовлеченные стороны стремились действовать в одном русле, используя при этом свои сильные стороны.

Статус руководителя школы предполагает наличие более глубоких, чем тривиальная облеченность властью, основ. Этот статус необходимо заслужить повседневными практическими делами, в которых проявляются такие черты, как честность, преданность делу, талант и человечность. Эти качества получают дополнительную весомость, если функциональные задачи руководителя формально и неформально выполняются совместно с группой руководящих сотрудников (например, с заместителями директора или заведующими кафедрами), педагогами и вспомогательным персоналом школы, учащимися, родителями и представителями местного сообщества. Директорам школ необходимо понимать, как эффективно использовать такие структуры, как школьный административный совет и совет учащихся, в качестве площадки для консультаций и взаимодействия. Такое партнерство укрепляет систему управления, повышает эффективность процесса принятия решений, обеспечивает подотчетность и способствует формированию инклюзивной и устойчивой к неблагоприятным внешним факторам среды. Разработка и реализация стратегий совместного руководства школами является актуальной задачей. Между тем лишь около половины стран подчеркивают в своих профессиональных стандартах для школьных руководителей важность взаимодействия педагогов. И лишь треть программ подготовки руководящих кадров, проанализированных в рамках работы над настоящим докладом, была направлена на формирование готовности руководителей школ к совместному осуществлению своих обязанностей на принципах открытости, сотрудничества и партнерства.

В этой связи программы профессионального развития должны помочь директорам школ уточнить свои функции и задачи, делегировать ответственность, наделить полномочиями своих коллег, учащихся и их родителей и оценить их уникальный вклад, создать атмосферу, в которой каждый участник чувствует свою значимость, установить четкие каналы коммуникации и механизмы регулярной обратной связи, сформировать команды и рассматривать школу как самообучающуюся организацию, члены которой взаимодействуют в интересах достижения общих целей.

#### **РЕКОМЕНДАЦИЯ 4. ВЛОЖЕНИЕ СРЕДСТВ В ПОДГОТОВКУ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

##### ***Развитие профессиональных компетенций должностных лиц сферы образования в качестве руководителей системы***

Руководители системы образования являются одними из наименее изученных участников образовательной деятельности, и вполне возможно, в недостаточной степени подготовленными его участниками. Между тем на них возложены важные обязанности по инициированию и реализации с подачи правительства реформ в системе образования, а также по обеспечению механизмов контроля качества образования. Иногда, вместо того чтобы задействовать их потенциал, их функции передаются подрядчиками или специально создаваемым управленческим структурам.

Аналогичные проблемы, связанные с повышением уровня профессиональной подготовки директоров школ, носят в отношении этих государственных служащих еще более глубокий характер. Процедуры их найма и отбора меняются редко, поскольку

реформы в сфере государственного управления идут медленными темпами. Их профессиональная подготовка и повышение квалификации затруднены в связи с тем, что наличие опыта работы в сфере образования может не являться обязательным условием их найма. Это существенно затрудняет выполнение чиновниками одной из их основных функций – руководства усилиями, направленными на поддержку учебного процесса. Кроме того, свою функцию они склонны рассматривать не как оказание поддержки, а скорее, как осуществление контроля. В системах оценки их работы отсутствуют поддающиеся измерению целевые показатели, которые можно было бы использовать для формулирования замечаний и комментариев.

Программы повышения квалификации чиновников системы образования должны способствовать развитию их профессиональных компетенций с особым акцентом на вопросах руководства учебным процессом и на обеспечении качества образования. В условиях все более сложной обстановки должностные лица сферы образования нуждаются также в прохождении подготовки по вопросам антикризисного управления.

# Мониторинг прогресса в сфере образования в контексте реализации ЦУР

## ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

**Сегодня ходят в школу и получают образование больше детей, чем когда-либо до этого.**

- За последнее десятилетие доля детей в возрасте до трех лет, посещающих образовательные учреждения, увеличилась по всему миру и, в частности, в странах Африки к югу от Сахары более чем на десять процентных пунктов.
- С 2015 года число детей, подростков и молодых людей, посещающих школу, выросло на 110 миллионов.
- Показатели завершения полного цикла обучения также растут: среднюю школу сегодня оканчивают на 40 миллионов больше молодых людей, чем в 2015 году.
- С 2010 года брутто-коэффициент охвата послесредним образованием вырос с 30% до 43%, причем в странах Латинской Америки и Карибского бассейна, а также Восточной и Юго-Восточной Азии этот показатель растет еще быстрее.

**При этом труднее всего охватить образованием наиболее уязвимые группы населения, что может объяснять отсутствие прогресса, а в случаях вооруженных конфликтов – откат в развитии образования.**

- В течение последнего десятилетия коэффициент охвата образованием детей в возрасте пяти лет оставался на уровне примерно 75%.
- В целом по миру школу не посещает 251 миллион детей и молодых людей: это всего на 1% меньше, чем в 2015 году. Из них 129 миллионов составляют мальчики, и 122 миллиона – девочки. Ограничение доступа к образованию усугубляется социальными нормами и проблемой нищеты: примерно шесть из десяти детей, подростков и молодежи не посещают школу в Афганистане и Нигере.
- В странах Африки к югу от Сахары очень многие дети начинают учиться поздно, а также остаются на второй год: в начальной школе 26% детей по меньшей мере на два года старше своих одноклассников; в основной средней школе доля детей, чей возраст превышает положенный, составляет 35%.
- Показатель окончания средней школы вырос с 53% в 2015 году до 59% в 2023 году. В целом по миру 650 миллионов человек прекращают учебу до получения аттестата о среднем образовании.
- Гендерный дисбаланс в показателях завершения полного цикла среднего образования в целом по

миру был устранен, однако по-прежнему остается существенным в странах Африки к югу от Сахары, где темпы прогресса в этом вопросе в последнее десятилетие были вдвое ниже, чем в государствах Центральной и Южной Азии – еще одного региона, где сохраняются диспропорции в пользу мальчиков.

- За последние десять лет процентная доля взрослых, имеющих по меньшей мере среднее образование, увеличилась в среднем на пять процентных пунктов. При таких темпах прогресса для достижения цели всеобщего среднего образования потребуется еще 80 лет.
- Только 3% взрослых охвачены образованием и профессиональной подготовкой. Показатели школьной посещаемости снизились более чем в половине стран, по которым имеются данные о тенденциях с 2015 года.
- В 2022 году было зафиксировано около 3000 случаев обстрела образовательных учреждений, в том числе связанных с войной на территории Украины; в 2023 году ситуация еще более усугубилась в связи с войной, начавшейся в Государстве Палестина. По состоянию на июль 2024 года прямым ударам подвергся 61% школ в Газе.

**Требования к уровню подготовки учителей зачастую чрезмерно занижены, либо вовсе не соблюдаются.**

- Нехватка учителей в классах может быть обусловлена как недостаточным числом претендентов, так и отсутствием вакантных должностей. Первая причина более распространена в развитых странах: только 4% 15-летних подростков в наиболее богатых странах хотели бы стать учителями. Вторая причина более характерна для бедных стран: так, в Сенегале только в 2020 году более 1 000 дипломированных учителей не могли найти работу.
- Многие учителя не обладают минимальной необходимой квалификацией. В странах Африки к югу от Сахары доля таких учителей сократилась с 70% в 2012 году до 64% в 2022 году. В Европе и Северной Америке этот показатель снизился с 98% в 2010 году до 93% в 2023 году.
- Стандартные требования варьируются в зависимости от региона. В большинстве стран для преподавания в начальной школе требуется наличие степени бакалавра, тогда как в 17% стран Африки к югу от Сахары на эту должность принимаются обладатели аттестата об окончании основной средней школы.

**Снижение уровня образовательных достижений наблюдалось еще до пандемии COVID-19, однако после ее начала этот тренд ускорился.**

- Задача определения динамики в данном вопросе представляет серьезную сложность в связи с тем, что в целом по миру сохраняется острый дефицит данных: следствием низкого охвата мониторинговыми исследованиями качества образования является отсутствие соответствующих данных в отношении 680 миллионов детей.
- Данные по 70 странам с уровнем дохода выше среднего и высоким уровнем дохода, принявшим участие в исследовании, проведенном в 2022 году по линии Международной программы оценки образовательных достижений (МПООД) среди выпускников основной средней школы, показывают, что доля учащихся, владеющих на должном уровне навыками чтения, снизилась в период с 2012 по 2018 годы на девять процентных пунктов, а затем еще на три процентных пункта и составила в 2022 году 47%.
- В отношении уровня владения математическими навыками эта доля выросла на два процентных пункта в период с 2012 по 2018 годы, но затем снизилась на восемь процентных пунктов (до 36%) по состоянию на 2022 год. Этот продолжительный спад мог начаться еще в 2009 году. Пандемия COVID-19, возможно, ускорила его темпы, хотя за этой тенденцией могут скрываться и другие факторы структурного характера.
- Данные по шести странам Африки к югу от Сахары, участвовавшим в 2021 и 2023 годах в обследованиях по оценке соответствия минимальным уровням владения навыками (ОСМУН) среди детей, окончивших начальную школу, показывают, что лишь каждый десятый учащийся достиг минимально требуемого уровня владения навыками чтения, и лишь двое из десяти – требуемого уровня владения математическими навыками.

**Новые технологии позволяют обеспечить доступ к образованию для тех, кто ранее был лишен такой возможности, однако приводят к возникновению новых проблем.**

- В восьми из десяти средних школ учащиеся старших классов имеют доступ к интернету. Прогресс стран в достижении целевых ориентиров по подключению к интернету отстает всего на три процентных пункта.
- При этом между странами существуют значительные диспропорции в уровне владения базовыми навыками работы с компьютером: В странах с высоким уровнем дохода отправить электронное письмо с вложением могут восемь из десяти взрослых, в то время как в странах со средним уровнем дохода это умеют делать лишь трое из десяти взрослых.
- Что касается навыков, связанных с использованием смартфонов, то в странах с высоким уровнем дохода 51% молодежи и взрослых могут осуществить манипуляции для повышения безопасности своих цифровых устройств, тогда как в странах со средним

уровнем дохода подобными навыками обладают лишь с 9% пользователей.

- Формальное образование обеспечивает более высокий уровень освоения цифровых навыков. В странах Европейского союза доля взрослых, обладающих базовыми навыками работы в цифровой среде, составляет 34% среди лиц, имеющих неполное среднее образование, 51% среди лиц, окончивших полную среднюю школу, и 80% среди лиц, имеющих среднее специальное или высшее образование.
- Более широкая распространенность случаев притеснений и издевательств в отношении девочек по сравнению с мальчиками связана с тем, что девочки чаще, чем мальчики подвергаются интернет-травле. Более высокая степень подобного риска обусловлена также, по крайней мере отчасти, тем, что девочки проводят больше времени в социальных сетях.

**Климатические изменения создают серьезные проблемы в плане развития инфраструктуры и реализации образовательных программ.**

- Почти каждая четвертая начальная школа в мире не имеет доступа к безопасной питьевой воде, базовым системам санитарии и гигиены. При этом властям приходится вкладывать все больше средств в меры по защите учащихся и самих школ от повышения температуры и участвовавших стихийных бедствий.
- Новый показатель достижения ЦУР, касающийся мониторинга экологизации образовательных программ, свидетельствует о том, что просвещение по вопросам изменения климата следует начинать уже с младших классов школы и включать в большее число учебных дисциплин, не ограничиваясь естественными науками.

**Происходит сокращение государственных и международных инвестиций в сферу образования.**

- В целом по миру в период с 2015 по 2022 год доля государственных расходов на образование сократилась на 0,4 процентных пункта ВВП: средний показатель снизился с 4,4% до 4%.
- Доля образования в общем объеме государственных расходов уменьшилась на 0,6 процентных пункта – с 13,2% в 2015 году до 12,6% в 2022 году.
- Увеличение бремени расходов на обслуживание долга негативно сказывается на расходах на образование. В 2022 году страны Африки к югу от Сахары потратили на обслуживание долга сумму почти равную объему расходов на образование.
- Что касается двух согласованных международным сообществом целевых ориентиров относительно выделения на сферу образования не менее 4% ВВП и не менее 15% от общего объема государственных расходов, то из 171 страны 59 стран на сегодняшний день не достигли ни одного из указанных ориентиров.
- Расходы на образование в расчете на одного ребенка практически не изменились с 2010 года.



- Доля помощи на цели образования, снизилась в общем объеме помощи с 9,3% в 2019 году до 7,6% в 2022 году.

## ОБЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ

В феврале 2024 г. в Париже Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ) во взаимодействии с группой подготовки *Всемирного доклада по мониторингу образования (ВДМО)* была организована первая **Международная конференция по данным и статистике в области образования** (Конференция ДСО). В работе конференции приняли участие представители 130 стран. Ее проведение преследовало три основных цели: формирование международного сообщества специалистов по образовательной статистике для обеспечения методического руководства работой Группы технического сотрудничества (ГТС) по включению показателей качества обучения в систему глобальных и тематических показателей для ЦУР 4; обмен информацией, обсуждение и поиск консенсуса в отношении концептуального понимания, терминологического аппарата, методов и практических аспектов статистического измерения показателей и их формулирование в форме рекомендаций и руководящих принципов с целью принятия в качестве международных стандартов; обсуждение долгосрочного воздействия технологического развития на статистику в сфере образования. Это была первая подобная конференция, которую теперь планируется проводить раз в три года и решения которой будут реализовываться ГТС, переименованной в Комиссию по данным и статистике в области образования (КДСО). Конференция ДСО восполнила важный пробел. Напомним, что Международная конференция статистиков труда, возглавляющая работу по стандартизации статистики труда, в 2023 году отметила свой столетний юбилей.

На конференции ДСО было представлено второе издание **Доклада об учете показателей достижения ЦУР 4**. Доклад представляет собой ежегодный обзор статистических данных о прогрессе в достижении утвержденных на уровне стран целевых ориентиров или контрольных показателей, достигнутых по состоянию на 2025 и 2030 годы. Его подготовка осуществляется на основе доказавшей свою эффективность методологии. На сегодняшний день 77% стран представили данные по меньшей мере по одному контрольному показателю. При этом еще 7% стран (из числа членов Карибского сообщества и Европейского союза) взяли на себя обязательства по достижению региональных целевых ориентиров.

В общей сложности страны установили 54% из всех возможных целевых значений на 2025 и 2030 годы. Наибольшая в процентном отношении часть представленных контрольных показателей касалась показателя охвата дошкольным образованием (72%) и показателя окончания полной средней школы (70%). Самые низкие показатели представления наблюдались в отношении гендерного дисбаланса среди лиц, окончивших полную среднюю школу (36%),

и в отношении нового контрольного показателя, касающегося доступа школ к интернету (33%).

Когда в 2017 году Генеральная Ассамблея ООН утвердила систему глобальных показателей достижения ЦУР, она запланировала проведение Межучрежденческой и экспертной группой по показателям достижения ЦУР двух всеобъемлющих обзоров системы глобальных показателей. В ходе проведения первого из них (2019–2020 гг.), посвященного главным образом методологии расчета показателей, был утвержден глобальный показатель, касающийся завершения полного цикла обучения. Второй всеобъемлющий обзор проводится в 2024–2025 годах. Основное внимание в нем уделено вопросу охвата: данные, касающиеся глобальных показателей, должны иметься не менее чем по 40% стран и аналогичной доле населения, по меньшей мере для тех регионов, для которых наличие соответствующих данных имеет важное значение. Этот критерий относится к нескольким показателям достижения ЦУР 4, таким как: доля детей в возрасте до пяти лет, которые развиваются без отклонений в плане здоровья (4.2.1), уровень владения навыками грамотности и счета (4.6.1) и минимальный уровень владения навыками чтения и математики (4.1.1). Последний из упомянутых показателей касается уровня владения среди (а) учащихся 2–3 классов (б) выпускников начальной школы; и (с) выпускников младшей средней школы. В настоящее время во все большем количестве стран ведется работа по сбору таких данных, а также по созданию условий для оценивания образовательных результатов, не предусмотренных на сегодняшний день в отчетности по минимальному уровню владения навыками, например, некоторых первичных навыков.

## ЗАДАЧА 4.1. НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

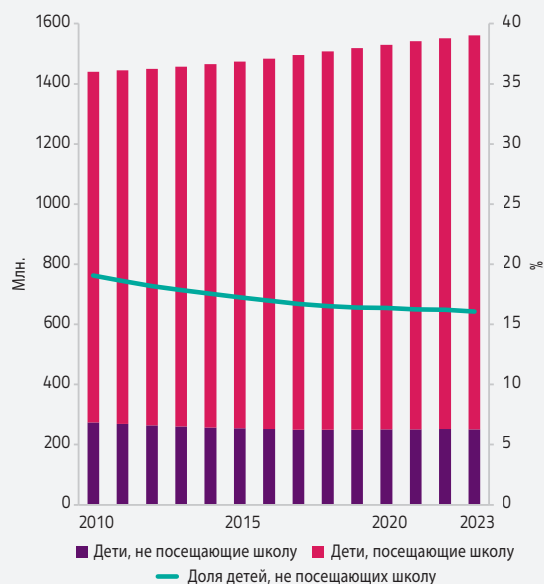
По имеющимся оценкам, в 2023 году 264 миллиона детей, подростков и молодежи не были охвачены школьным образованием. Несмотря на то, что с 2015 года школу стали посещать дополнительно около 110 миллионов детей, подростков и молодежи, показатель не охваченных образованием сократился за это время всего на 1%, или на три миллиона человек (**диаграмма 5**). Для сравнения, за восемь лет, предшествовавших 2015 году, число детей, не посещавших школу, сократилось на 43 миллиона человек, или на 14%. Таким образом, темпы прогресса замедлились более чем на 90%. Эта оценка не охватывает некоторые группы населения, пострадавшие в результате кризисной ситуации, которая сказалась на регулярности проведения сбора данных среди таких групп. Согласно одной из оценок, если к этому добавить потенциальное число детей, не посещающих школу в пяти странах с самой тяжелой чрезвычайной ситуацией (Буркина-Фасо, Мьянма, Государство Палестина, Южный Судан и Судан), то общее число не охваченных образованием детей увеличится еще на 5,5 миллиона человек.

Доля детей, не посещающих школу, сократилась с 17,2% в 2015 году до 16,1% в 2023 году. Среди детей, подростков

### ДИАГРАММА 5:

С 2015 года показатель детей, не охваченных школьным образованием, остается примерно на одном уровне.

Число детей, не посещающих школу, и число зачисленных в школу детей в системе начального и среднего образования, 2000-2023 гг.



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig5](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig5)

Источник: База данных инициативы ПМПО.

и молодежи школьного возраста этот показатель составлял 33% в странах с низким уровнем дохода, 19% в странах с уровнем дохода ниже среднего, 8% в странах с уровнем дохода выше среднего и 3% в странах с высоким уровнем дохода. В целом по миру школу не посещают около 10% детей возраста начальной школы, 14% подростков возраста младшей средней школы и 30% молодежи возраста старшей средней школы. Стагнация проявилась примерно в 2015 году или незадолго до этого. Этот процесс начался еще до пандемии COVID-19, и судя по всему, не был с ней связан.

Показатели завершения полного цикла обучения неуклонно, хотя и медленно растут. В период с 2015 по 2023 годы показатель окончания начальной школы вырос с 85% до 88%, или на 3,1 процентного пункта, а показатель окончания младшей средней школы – с 74% до 78%, или на 4 процентных пункта. В период с 2015 по 2023 годы показатель окончания начальной школы вырос с 53% до 59%, или на 5,9 процентного пункта, а показатель окончания младшей средней школы – с 74% до 78%, или на 0,7 процентных пункта. С учетом тех, кто завершил соответствующий цикл обучения с опозданием, показатель окончания начальной и младшей средней школы вырос на 4,4 процентных пункта, а в отношении старшей средней школы – на 3,3 процентных пункта. Это означает, в частности, что в конечном итоге 62% молодежи

оканчивают полную среднюю школу. В странах Африки к югу от Сахары наблюдается наибольшее расхождение между показателями своевременного и полного завершения цикла обучения. Так, в 2023 году 67% детей завершили полный цикл начальной школы в предусмотренном возрасте, тогда как 78% окончили ее с задержкой в несколько лет (расхождение составило 10,4 процентных пункта).

По имеющимся оценкам, в целом по миру на момент окончания начальной школы 58% обучающихся достигают минимального уровня владения навыками чтения и 44% овладевают математическими навыками. Аналогичным образом на момент окончания младшей средней школы минимального уровня владения навыками чтения достигают 64% выпускников, а минимальными навыками в математике овладевает 51%. Большое внимание вызывает вопрос потенциального воздействия пандемии COVID-19 на результаты обучения в связи с перебоями, которые были вызваны закрытием школ. Выпуск Международной программой оценки образовательных достижений учащихся (МПООД) доклада за 2022 год, в котором приведены результаты обучения на момент окончания младшей средней школы, дает ответ этот вопрос. В отношении чтения доля учащихся, достигших минимального уровня владения этим навыком, снизилась в период с 2012 по 2018 годы на 9 процентных пунктов, а затем еще на 3 процентных пункта в 2022 году (диаграмма 6а). Что касается математики, то доля достигших минимального уровня владения этим навыком выросла в период с 2012 по 2018 годы на 2 процентных пункта, однако к 2022 году резко снизилась на 8 процентных пунктов (диаграмма 6б).

## ЗАДАЧА 4.2. ДОШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

В течение последнего десятилетия возросли показатели охвата дошкольным образованием детей в возрасте до трех лет, при этом в отношении более старших дошкольников этот показатель оставался относительно стабильным. В период с 2013 по 2023 годы доля детей, зачисленных в школу за год до официального возраста поступления в начальную школу, осталась на уровне 75%, хотя выросла примерно на 7 процентных пунктов в Северной Африке и Западной Азии (до 51%), а в странах Африки к югу от Сахары до 49% (в этих двух регионах зафиксировано наибольшее отставание).

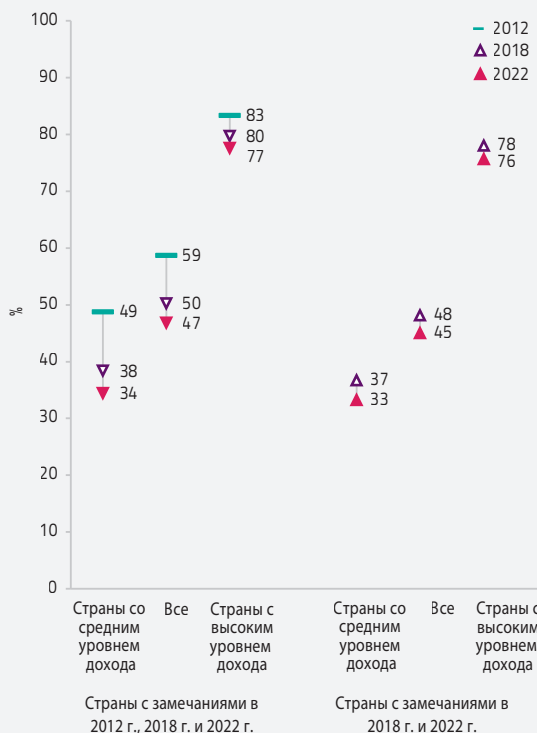
Раннее поступление в начальную школу затрудняет оценку глобального показателя достижения ЦУР 4.2.2, в котором не проводится различие между детьми, зачисленными в дошкольные учреждения и поступившими в начальную школу на год раньше. По меньшей мере в 49 странах более 5% детей поступают в начальную школу на год раньше официального возраста зачисления на эту ступень образования (диаграмма 7). Статистическое исключение детей, зачисленных в начальную школу (на год раньше), приведет к снижению значения вышеупомянутого показателя на 20%. В Бурунди, где официальный возраст поступления в начальную школу составляет семь лет, почти 90% шестилетних детей получают начальное,

## ДИАГРАММА 6:

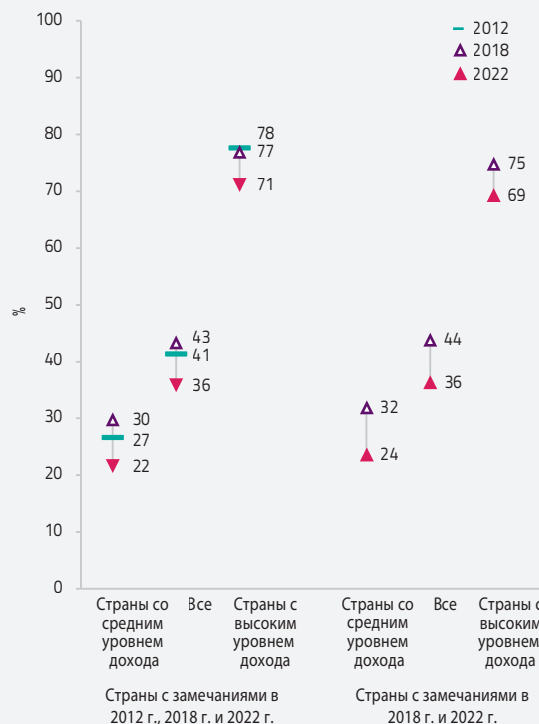
С 2012 года процент учащихся, достигших минимально требуемого уровня, снизился в отношении чтения на 12 процентных пунктов, а в отношении математики на 6 процентных пунктов.

Процентная доля учащихся, достигших на момент окончания младшей средней школы минимального уровня владения необходимыми навыками, в выборочных странах со средним и высоким уровнем дохода, по состоянию на 2012 г., 2018 г. и 2022 г.

а. Чтение



б. Математика



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig6](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig6)

Источник: Аналитические выкладки группы подготовки ВДМО на основе данных МПООД.

а не дошкольное образование. В Буркина-Фасо чистый показатель зачисления детей в начальную школу на год раньше официально установленного возраста, существенно вырос: с 3% в 2011 году до 21% в 2020 году. Вместе с тем этот рост в значительной степени был обусловлен распространением практики раннего зачисления в начальную школу.

Посещение детьми дошкольных учреждений, как считается, способствует их лучшему общему развитию. Данные, полученные благодаря новому инструменту мониторинга ЮНИСЕФ – модулю «Индекс развития детей в раннем возрасте 2030» – показывают, что дети, живущие в более развитых странах и посещающие дошкольные учреждения, будут с большей долей вероятности иметь адекватные своему возрасту показатели развития. В Эсватини 74% детей, посещающих дошкольные учреждения, развиваются без отклонений, по сравнению с 38% детей, не посещающих дошкольные учреждения. Более быстрому развитию детей, в том числе их готовности к поступлению в школу, раннему усвоению начал грамоты и навыков счета, а также развитию социально-эмоциональных навыков, может

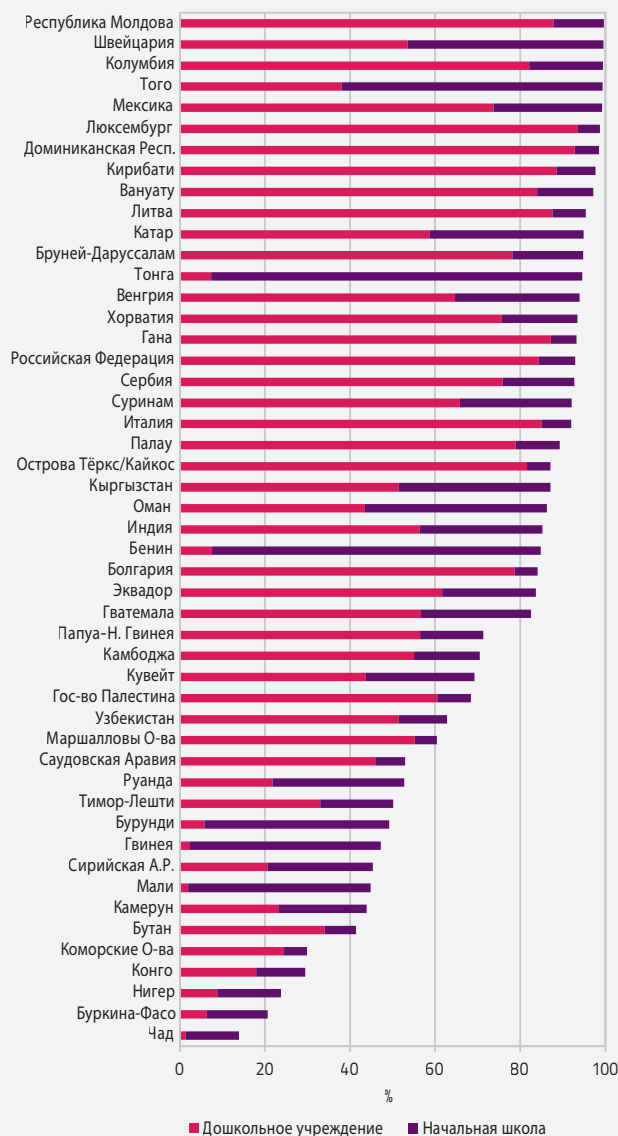
способствовать благоприятная домашняя среда. Между тем по меньшей мере в десяти странах Африки к югу от Сахары более 30% детей остаются без надлежащего присмотра. При этом следует учесть, что воспитатели нуждаются в профессиональном обучении. Исследование, проведенное среди лиц, занимающихся уходом за детьми и их воспитанием в странах с низким и средним уровнем дохода, показало, что лишь половина из них вовлечена в основные мероприятия, имеющие важнейшее значение для стимулирования процесса накопления знаний и подготовки детей к школе.

Лидерство в контексте дошкольных учреждений, в особенности лидерство педагогов, имеет важнейшее значение. Тем не менее, многие руководители системы дошкольного образования не имеют необходимой подготовки или утвержденных требований для занятия соответствующей должности. Основной упор, как правило, делается на выполнении административно-управленческих задач. В Израиле и Турции руководящие работники системы ВОДМ тратят менее 20% своего рабочего времени на педагогическое руководство коллективом.

### ДИАГРАММА 7:

Многие дети поступают в начальную школу на год раньше официального возраста зачисления.

Доля детей, зачисленных в школу на год раньше официального возраста поступления в начальную школу, в разбивке по ступеням образования, 2018-2020 годы



Примечание: Показаны страны, в которых не менее 5% детей поступили в начальную школу на год раньше официального возраста поступления.

GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig7](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig7)

Источник: База данных СИЮ.

### ЗАДАЧА 4.3. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ, ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Средний показатель охвата взрослых официальными и неформализованными программами образования и профессиональной подготовки составляет 3%. В 40 странах мира этот показатель превышает 5%, а в 15 странах с высоким уровнем дохода – 10% от числа

взрослого населения. В 78 странах, по которым имеются данные, в период с 2013 по 2023 годы средний показатель охвата взрослого населения снизился на 0,5 процентных пункта. В основном это связано с тем, что данные по странам с высоким уровнем дохода, имеющим высокие показатели охвата ООВ и представления отчетности, относятся к 2022 году, когда последствия пандемии COVID-19 еще не были преодолены. С точки зрения гендерного дисбаланса ситуация в развитых странах контрастирует с положением дел в странах с низким



уровнем дохода. Так, в странах с высоким уровнем дохода на 100 женщин, охваченных программами ООВ, приходится 73 мужчины, в то время как в странах с низким уровнем дохода на 100 мужчин по этому показателю приходится всего 50 женщин.

Средний показатель охвата молодежи программами технического и профессионального образования и подготовки (ТПОП) вырос в период с 2010 по 2023 годы с 2% до 5%. В 38 странах, по которым имеются данные, на 100 мужчин, обучающихся в системе ТПОП, приходилось около 80 женщин, тогда как в сфере высшего образования наблюдалась практически обратная картина. В восьми странах мужчины чаще, чем женщины, были представлены в системе как высшего образования, так и в ТПОП, а в шести странах число женщин превышало число мужчин в обеих системах. Брутто-показатель охвата средним профессиональным и высшим образованием увеличился с 30% в 2010 году до 37% в 2015 году и до 43% в 2023 году. В этот период быстро росли показатели охвата в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна (рост на 16 процентных пунктов) и в Восточной и Юго-Восточной Азии (рост на 34 процентных пункта). Напротив, этот показатель снизился в странах Океании и остался на прежнем уровне в странах Африки к югу от Сахары.

Руководители высших учебных заведений сталкиваются сегодня с серьезными трудностями, такими как стремительный технологический прогресс, политическая нестабильность, бюджетные ограничения, повышение личностного разнообразия студентов и усиление мер контроля. Между тем они зачастую не обладают достаточной самостоятельностью в принятии решений. Почти в 40% стран автономия высших учебных заведений не закреплена законодательно. Большинство руководителей представлены научно-педагогическими кадрами, продвинутыми на эту должность без надлежащей или вообще в отсутствие какой-либо подготовки к выполнению управленческих функций. При этом в ряде стран эта проблема решается посредством обязательного прохождения соответствующей профессиональной подготовки. Женщины в недостаточной степени представлены среди руководителей высших учебных заведений: в 200 лучших университетах мира они составляют всего 25%.

#### **ЗАДАЧА 4.4. НАВЫКИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ТРУДОУСТРОЙСТВА**

В целом по миру данные о навыках использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) собираются неравномерно, причем в более развитых странах эта работа поставлена гораздо лучше. Согласно отчетности за 2021 год, темпы развития ИКТ-навыков в разных странах заметно отличались. Так, например, 80% молодежи и взрослых в среднестатистической стране с высоким уровнем дохода были способны отправить электронное письмо с вложением. В странах со средним уровнем дохода этот показатель составлял 32%. В настоящее время проводится сбор данных о новых ИКТ-навыках, таких как пользование

смартфоном, однако пока такую информацию предоставляют немногие страны. В странах с высоким уровнем дохода 38% молодежи и взрослых способны проверить достоверность информации, размещенной в интернете, тогда как в странах со средним уровнем дохода этот показатель составляет 10%. Важную роль в приобретении цифровых навыков играет формальное образование. В странах Европейского союза доля взрослых, обладающих базовыми навыками работы в цифровой среде, колеблется от 34% среди лиц, окончивших неполную среднюю школу, до 51% среди тех, кто получил полное среднее образование, и до 80% среди обладателей дипломов о среднем специальном или высшем образовании.

В среднестатистической стране доля населения, имеющего по меньшей мере среднее образование, росла в период между 2012/13 гг. и 2022/23 гг. на 0,5 процентных пункта в год. При таких темпах прогресса для достижения цели всеобщего среднего образования потребуется 80 лет. Впрочем, значительные диспропорции наблюдаются и внутри каждой из группы стран. Так, например, среди стран, начальный показатель которых в 2012/13 гг. был ниже 20%, Индия показала за десять лет рост на 18 процентных пунктов, тогда как Гватемала, Нигер и Сенегал остались практически на прежнем уровне. Среди стран, исходный показатель которых в 2012/13 гг. находился в пределах от 20% до 40%, Мальта продемонстрировала за десять лет рост на 21 процентный пункт, а Португалия – на 16 процентных пунктов. При этом показатели Доминиканской Республики и Гондураса остались без изменений. Это означает, что, несмотря на наличие ряда явных усредненных тенденций, динамика изменений не является предопределенной ни в одной стране.

Лидерские навыки и модели поведения можно приобрести в процессе обучения. Обучение лидерским навыкам превратилось из эксклюзивного занятия для ограниченного круга взрослых обучающихся в общедоступную возможность, при этом его задачи теперь расширились и включают подготовку будущего поколения руководителей не только для бизнеса, но и для сферы защиты общественных интересов. В связи с этим важно принимать во внимание социальные факторы, способствующие формированию лидерских качеств, а также предоставить всем молодым людям равные возможности для развития таких навыков.

#### **ЗАДАЧА 4.5. РАВЕНСТВО ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

Среди детей, не посещающих школу, в период после 2015 года в целом по миру удалось достичь гендерного паритета. В то же время в регионе Восточной и Юго-Восточной Азии, в Европе и Северной Америке, странах Латинской Америки и Карибского бассейна дисбаланс увеличился: на 100 девочек, не посещавших школу в 2015 году, приходилось 107 мальчиков. В 2023 году число мальчиков, не посещавших школу, возросло до 113 в расчете на 100 девочек.

С 2015 года гендерный паритет в мире сохраняется также по показателю окончания начальной и младшей средней школы. При этом на уровне старшей средней школы тенденция зеркально изменилась: если в 2010 году на 100 юношей окончивших полную среднюю школу приходилось 97 девушек, то в 2020 году на 100 девушек приходилось 97 юношей. В двух регионах сохраняется дисбаланс не в пользу девочек на этапе окончания полной средней школы. При этом темпы достижения паритета в регионах Центральной и Южной Азии в два раза превышают прогресс по этому показателю в странах Африки к югу от Сахары. Сократились диспропорции и с точки зрения места проживания обучаемых: в 2010 году на 100 выпускников полной средней школы в городах приходился 41 выпускник сельской школы; к 2022 году это соотношение улучшилось до 67 выпускников сельских школ на 100 выпускников полной средней школы в городах.

В странах с высоким уровнем дохода на 100 женщин, достигших минимального уровня владения навыками чтения, приходится 88 мужчин, в то время как в странах со средним уровнем дохода на 100 женщин по этому показателю приходится только 72 мужчины. С точки зрения уровня владения математическими навыками наблюдается в целом несущественный гендерный дисбаланс. В то же время по уровню владения навыками математики на 100 учащихся из наиболее обеспеченных в социально-экономическом плане групп приходится всего 47 учащихся из наименее обеспеченных социально-экономических групп. Подобные диспропорции касаются и европейских стран. Так, в Финляндии, Мальте, Польше, Испании и Швейцарии на 100 учащихся из самого богатого квинтиля, достигших минимального уровня знаний в математике, приходится 60 учащихся беднейшего квинтиля.

В 2015 году средняя процентная доля детей младших классов, получающих образование на родном языке, составляла 84%; к 2022 году срединное значение по этому показателю незначительно снизилось (до 82%). Аналогичные данные по состоянию на момент окончания начальной школы имеются в ограниченном объеме. Тем не менее, в странах Африки, включая Камерун, Чад, Конго и Кот-д'Ивуар, было отмечено существенное увеличение процентной доли учащихся, получающих образование на родном языке.

#### **ЗАДАЧА 4.6. РАСПРОСТРАНЕНИЕ ГРАМОТНОСТИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛЫХ**

В последние десятилетия благодаря смене поколений произошло повышение показателей уровня грамотности. Наибольший разрыв в уровнях грамотности разных поколений отмечается в странах с низким и средним уровнем дохода, что отражает существенный рост в них показателей охвата образованием. В Индии, где данные поступают по результатам национальных обследований домашних хозяйств или рабочей силы, разница в показателях уровня грамотности между молодым (от 15 до

24 лет) и старшим поколением (65 лет и более) превышает 45 процентных пунктов. В Мозамбике, где данные по всем возрастным группам получены на основе обследования бюджетов домашних хозяйств, показатели грамотности взрослого населения (56%) почти вдвое выше, чем у пожилых людей (29%).

В связи с тем, что многие страны приближаются к достижению цели всеобщей грамотности своего молодого населения, диспропорции с точки зрения гендера, уровня доходов и места проживания имеют тенденцию к исчезновению. В Непале на 100 грамотных пожилых мужчин приходится всего 24 грамотных женщины. Гендерный дисбаланс среди лиц в возрасте от 25 до 64 лет сократился и составляет 73 к 100, тогда как среди лиц в возрасте от 15 до 24 лет наблюдается гендерный паритет. Тем не менее, даже в странах с высокими показателями грамотности можно обнаружить группы населения, находящиеся в неблагоприятном положении и имеющие низкие показатели грамотности. Так, в Перу 95% взрослых являются грамотными, однако то же самое можно сказать лишь о 78% женщин, проживающих в сельской местности, и 84% женщин из беднейшего квинтиля.

Стратегии распространения грамотности на уровне семей должны культивировать долгосрочный подход в этом вопросе, особенно на уровне малообеспеченных семей и общин, иметь всеохватный характер и адекватное ресурсное обеспечение, способствовать социальной интеграции и тем самым сокращению социальных, гендерных, этнических и цифровых диспропорций, поощрять партнерство и взаимодействие на уровне всех профильных департаментов, министерств и учреждений, а также основываться на принципе непрерывного обучения с целью мотивации учащихся из числа социально уязвимых групп к началу и продолжению участия в программах распространения грамотности.

#### **ЗАДАЧА 4.7. ПРОПАГАНДА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОГО ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ**

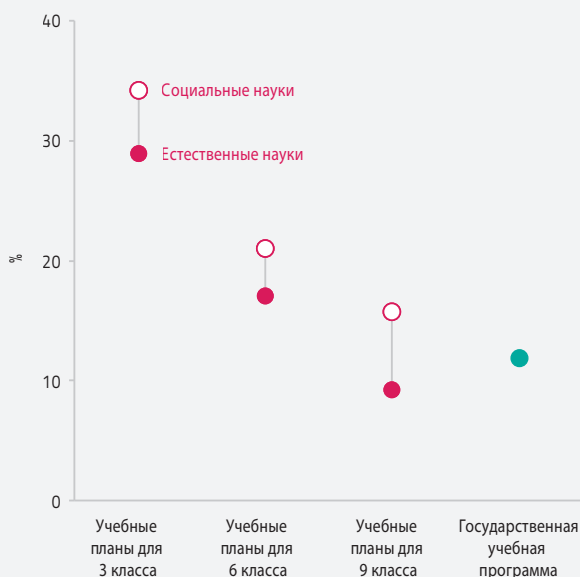
Группа подготовки *Всемирного доклада по мониторингу образования*, проект «Мониторинг и оценка просвещения и образования в области климата» (МОПОК) и ЮНЕСКО провели совместную оценку распространенности включения экологической проблематики в национальные учебные программы и учебные планы по естественным и общественным дисциплинам. Из 76 стран, располагающих соответствующими данными, 34% не включили экологическую проблематику в свои учебные планы по обществознанию для третьего класса. В шестом классе этот показатель составил 21%, а в девятом – 16% (**диаграмма 8**). Страны с более высоким уровнем дохода, как и страны, уязвимые к последствиям изменения климата, не обязательно уделяют большее внимание экологической проблематике.

Процентная доля школ, в которых обеспечивается половое воспитание и обучение жизненно важным

### ДИАГРАММА 8:

Материалы по экологической проблематике чаще включаются в учебные программы младшей средней, а не начальной школы.

Процентная доля стран, в учебных программах которых отсутствует экологическая проблематика, с разбивкой по типу документов, классу и предметной области



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig8](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig8)

Источник: ВДМО, проект МОПОК и база данных ЮНЕСКО.

навыкам профилактики ВИЧ, оставалась относительно стабильной. Данные по этому показателю представляют около 80 стран. Треть из них, включая Бурунди, Таиланд и Уругвай, сообщили о том, что просвещение по вопросам ВИЧ и сексуальное воспитание с целью формирования жизненно важных навыков организованы во всех их школах и на всех ступенях образования. В 10% стран, в том числе в Алжире, Мавритании и Уганде, распространение подобных знаний не предусмотрено ни на одной из ступеней школьной программы. Лишь в 9% стран программы обучения старшеклассников не предусматривают уроков полового воспитания и обучения жизненно важным навыкам профилактики ВИЧ, в сравнении с 25% начальных школ.

Программы гражданско-правового просвещения должны содействовать решению двух основных задач: во-первых, препятствовать снижению показателей явки избирателей (которая в 1960-х годах составляла в целом по миру 77%, а после 2010 года снизилась до 67%) вопреки повышению образовательного уровня населения; а во-вторых, должны способствовать снижению серьезных гендерных и социально-экономических расхождений в политических устремлениях и предполагаемом участии. Девочки зачастую растут убежденными в том, что занятие руководящих политических постов является прерогативой мужчин. В Соединенных Штатах Америки был проведен эксперимент, в котором детям

предлагалось нарисовать политического деятеля. Вероятность того, что девочки нарисуют именно мужчину, возросла с 47% среди 6-летних до 75% среди 12-летних девочек, в то время как процентная доля мальчиков, продемонстрировавших аналогичное предпочтение, была стабильной вне зависимости от возраста и составила чуть более 70%. Исследования зависимости между уровнем образования и участием в политической жизни не дали убедительных результатов. Влиять на гражданское воспитание и способствовать формированию идентичности (национальной, политической или любой иной), способности к действиям и уверенности в своих силах могут помимо занятий в классе, внеклассные мероприятия и пропагандируемые в школе нравственные идеалы.

### ЗАДАЧА 4.А ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНФРАСТРУКТУРА

В 2023 году 77% начальных школ в мире имели доступ к базовым источникам питьевой воды. Охват был аналогичным для базовых услуг санитарии и гигиены. В целом темпы прогресса невысоки, однако нескольким странам удалось значительно улучшить положение дел после 2015 года. В Руанде доля начальных школ, имеющих доступ к оборудованию для мытья рук, увеличилась с 40% в 2015 году до 100% начиная с 2021 года.

В 34 из 66 стран, по которым имеются данные, в период с 2018 по 2022 годы по меньшей мере на 2 процентных пункта увеличилось число случаев травли и притеснения девочек. С мальчиками аналогичная проблема имела место в 22 странах. В Турции доля 15-летних девочек, подвергшихся притеснению, увеличилась на 18 процентных пунктов по сравнению с 7 процентными пунктами среди мальчиков.

На десять стран с самыми высокими показателями нападений в сфере образования приходилось 68% случаев от общего числа нападений в 2022 году и 80% в 2023 году. С 2013 года в Афганистане и Государстве Палестина ежегодно совершалось более 100 нападений на образовательные учреждения, за исключением одного года. В 2023 году в Государстве Палестина было совершено 720 нападений на образовательные учреждения.

В 2022 году в целом по миру школьное питание получали 418 миллионов детей, что на 30 миллионов больше, чем в начале 2020 года, до пандемии COVID-19. Охват данной услугой варьируется в широких пределах: от менее чем 5% детей в начальных школах Алжира и Камеруна до почти 100% в ряде европейских и латиноамериканских стран. В этих оценках, как правило, не учитывается, что многие учащиеся посещают частные школы. Программа школьного питания в Гамбии охватывает 47% учащихся, однако, учитывая, что треть учащихся начальной школы обучается в частных образовательных учреждениях, охват учащихся государственных школ составляет 70%.

Одна из серьезных проблем во многих странах связана с повышением температуры воздуха, что вредит общему самочувствию учащихся и мешает им сконцентрироваться на учебном процессе. Варианты решений варьируются в диапазоне от дорогостоящих, таких как установка кондиционеров, до более простых, таких как покраска наружных стен в белый цвет и использование жалюзи и навесов. В Индонезии замена темных крыш на кровлю белого цвета снизила температуру внутри классных помещений более чем на 10°C. Опасные природные явления, вызванные изменением климата, такие как лесные пожары, ураганы, наводнения, засухи и повышение уровня моря угрожают серьезно подорвать возможные системы образования. Тихоокеанские островные государства составляют пять из десяти стран, подвергшихся наибольшему экономическому ущербу в результате вызванного стихийными бедствиями повреждения или разрушения объектов критической инфраструктуры, в том числе школ.

## ЗАДАЧА 4.В СТИПЕНДИИ

В 2022 году 4,6 млрд долларов США официальной помощи на цели развития (ОПР) было выделено в виде стипендий и связанных субсидий на образование, что на 31% больше, чем в 2015 году. Объем стипендий резко снизился на 26% в период с 2019 по 2021 годы вследствие пандемии COVID-19 и, несмотря на постепенное преодоление последствий санитарного кризиса, в 2022 году по-прежнему оставался несколько ниже уровня 2019 года.

В целом по миру с 2000 года число иностранных студентов, выезжающих за границу, увеличилось в три раза. Среди регионов, упомянутых в рамках задачи ЦУР 4b, число выезжающих на учебу за рубеж студентов из Африки и малых островных развивающихся государств росло медленнее, чем в остальных странах мира, тогда как в наименее развитых странах темпы роста опережали средние по миру. Франция и Германия являются основными донорами, которые доводят информацию о предоставляемых стипендиях и, в частности, о финансировании связанных субсидий на образование по линии ОПР. В странах Африки на Францию приходится почти две трети от общего объема ОПР, а на Германию – почти треть оставшейся суммы. В числе других стран, предоставляющих стипендии по линии ОПР, можно упомянуть следующие: Венгрия (затраты которой на обучение студентов из Африки составили 31 миллион долларов США), Республика Корея (выделившая 22,5 миллиона долларов США на обучение студентов из наименее развитых стран), а также Австралия и Новая Зеландия (которые выделили 23,5 миллиона долларов США на обучение студентов из малых островных развивающихся государств).

Доля ОПР на стипендии от стран, не входящих в Комитет содействия развитию ОЭСР, выросла с 1% в 2014 году до 9% в 2022 году. Катар, Румыния, Саудовская Аравия и Турция существенно увеличили объемы своей ОПР, предоставляемой в виде стипендий, с всего 29 миллионов долларов в 2013 году до 450 миллионов долларов в 2022 году. С 2018 года значительная часть

средств ОПР направляется сирийским студентам. Одной из основных стран по объему предоставляемых стипендий для студентов из развивающихся государств стал Китай, однако точный подсчет объема этих средств представляет собой сложную задачу.

## ЗАДАЧА 4.С УЧИТЕЛЯ

Доля учителей, обладающих минимально необходимой квалификацией, в общемировом масштабе имеет тенденцию к снижению. На уровне начальной школы эта доля снизилась с 90% в 2010 году до 85% в 2023 году, что было связано с общим увеличением числа учителей более чем на 5 миллионов человек. В Европе и Северной Америке этот показатель постепенно снизился с 98% в 2010 году до 93% в 2023 году.

Нехватка учителей стала глобальным явлением, однако связано это может быть с двумя разными проблемами: недостаточное предложение учителей (нехватка квалифицированных кандидатов) на рынке труда или недостаточный спрос на учителей (недостаточное количество создаваемых вакансий). Две эти проблемы нередко переплетаются между собой, но в итоге приводят к общим последствиям, таким как большое количество учеников, приходящихся на одного учителя, высокая доля учителей, не имеющих соответствующей квалификации или не прошедших подготовку, большая распространенность случаев преподавания школьных предметов, не связанных со специализацией учителя), двойная рабочая нагрузка у учителей и классы с учащимися разных лет обучения. Нехватка учителей в развитых странах, как правило, связана с отсутствием предложения: молодые люди не проявляют интереса к учительской профессии, а набор на программы подготовки учителей постоянно сокращается. В Австралии число выпускников учреждений первичной педагогической подготовки снизилось в период с 2017 по 2020 годы на 17%. В связи с этим был предпринят ряд изменений, в том числе введено предоставление стипендий для обучения по программам подготовки педагогов. В некоторых бедных странах число квалифицированных педагогов, ищущих работу, напротив, превышает число имеющихся вакансий. Так, в Сенегале, где около 25% учителей не имеют минимально требуемой квалификации, власти отобрали из 3000 кандидатов только 2000 лиц, успешно прошедших в 2020 году конкурс на право стать преподавателями.

Профессиональная подготовка без отрыва от работы является важнейшим фактором удержания учителей в профессии. Между тем лишь 45% стран проводят политику обязательного постоянного повышения квалификации в системе дошкольного образования и 53% стран проводят аналогичную политику в отношении системы начального и среднего образования. В развитых странах, как правило, более высокие требования предъявляются как к уровню первичной подготовки учителей, так и к повышению квалификации, которое имеет обязательный характер.



## ФИНАНСИРОВАНИЕ

В 2022 году глобальные расходы на образование, в которые входят средства государственного бюджета, взносы доноров и вклад домохозяйств, увеличились на 0,8% до 5,8 трлн. долларов США, несмотря на снижение доли государственных расходов с 4,39 трлн. до 4,33 трлн. долларов. В целом по миру в период с 2015 по 2022 годы доля государственных расходов на образование

сократилась на 0,3-0,4 процентных пункта ВВП, а средний показатель снизился с 4,6% до 4,3%. Если взять за показатель среднее значение, то государственные расходы на образование резко возросли в странах с низким уровнем дохода: с 2,6% в 2010 году до 3,2% в 2015 году и до 3,8% в 2022 году. В странах с уровнем дохода ниже среднего этот показатель, напротив, снизился с 4,5% в 2013 году до 3,5% в 2021 году (диаграмма 9а).

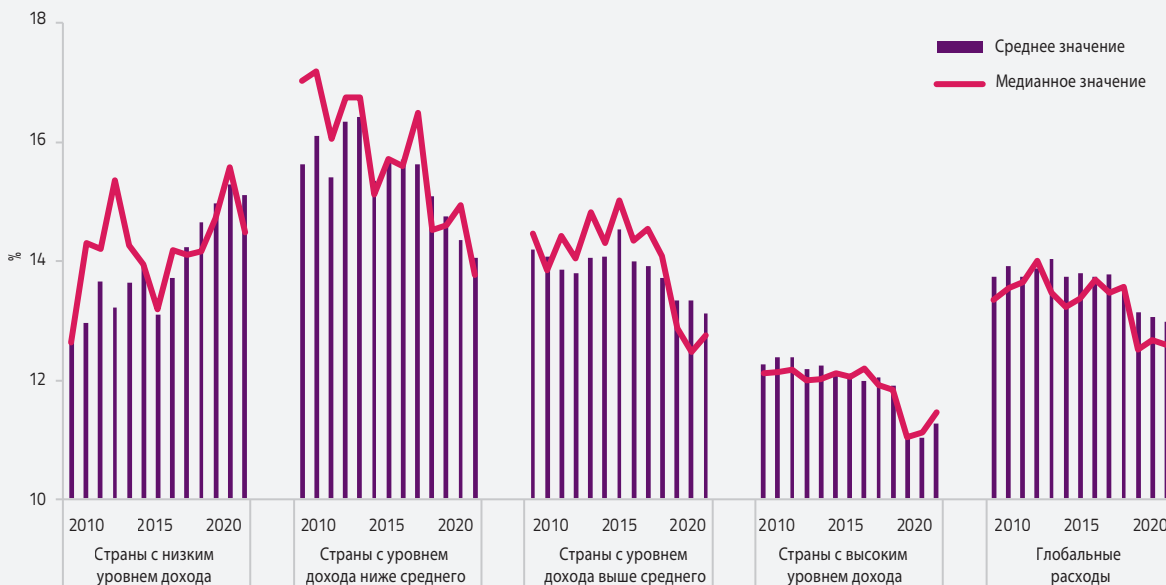
### ДИАГРАММА 9:

**С 2015 года глобальные государственные расходы на образование сократились.**

а. Государственные расходы на образование в процентном отношении к ВВП, в разбивке по группам стран с сопоставимым уровнем дохода, 2010-2022 гг.



б. Доля расходов на образование в общих государственных расходах, в разбивке по группам стран с сопоставимым уровнем дохода, 2010-22 гг.



GEM StatLink: [https://bit.ly/GEM2024\\_Summary\\_fig9](https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig9)

Источник: База данных ОФО.

Общие государственные расходы на образование в процентном отношении к ВВП являются производной двух показателей: общего объема государственных расходов и приоритетности образования в формируемом правительством бюджете. Последний снизился на 0,6 процентных пункта с 13,2% в 2015 году до 12,6% в 2022 году, что больше показателя сокращения общего объема государственных расходов на образование в процентном отношении к ВВП. В странах с низким уровнем дохода доля образования в общих государственных расходах выросла с 13,2% в 2015 году до 15,6% в 2022 году, однако резко снизилась в странах с доходом ниже среднего – с 17,1% в 2011 году до 13,8% в 2022 году, что может являться следствием усугубляющегося долгового кризиса (**диаграмма 9b**). Что касается двух согласованных международным сообществом целевых ориентиров относительно выделения на сферу образования не менее 4% ВВП и не менее 15% от общего объема государственных расходов, то из 171 страны 59 стран на сегодняшний день не достигли ни одного из указанных целевых ориентиров, тогда как 34 страны смогли достичь обоих целевых ориентиров.

В условиях постоянных сложностей с финансированием образования становится все труднее предлагать конкурентные зарплатные пакеты для привлечения талантливых специалистов на должности директоров школ. Тем не менее, несколько стран, в том числе Италия (где уровень зарплат был и без того высоким) и Латвия (где этот уровень был низким), в последние годы существенно повысили заработную плату директорам школ. В Италии были произведены серьезные изменения

в плане самостоятельности школьного руководства в вопросах принятия решений, что позволило существенно повысить денежное вознаграждение руководителей образовательных учреждений.

Общий объем помощи в сфере образования достиг в 2022 году рекордного уровня в 16,6 млрд. долларов США по сравнению с 14,3 млрд. долларов в 2021 году, увеличившись за год в реальном выражении на 16%. Несмотря на увеличение общего объема помощи на цели образования, доля образования в общем объеме ОПР, выросшая с 8,2% в 2013 году до 9,3% в 2019 году, снова снизилась в 2022 году до 7,6%. Финансирование борьбы с изменением климата, или климатическое финансирование, потенциально важнейший источник средств для минимизации последствий изменения климата, не было задействован для образовательно-просветительских целей.

На долю домашних хозяйств приходится около четверти всех расходов на образование, причем в последние годы эта доля несколько возросла. В странах с уровнем дохода ниже среднего домохозяйства выделяли на образование в среднем 2,9% своего семейного бюджета по сравнению с 1,3% в странах с высоким уровнем дохода. В некоторых странах, таких как Индия, расходы домашних хозяйств на образование выросли в период с 2010 по 2021 годы с 2,1% до 2,8% в процентном отношении к ВВП, тогда как в других странах, например в Кении, они снизились за тот же период с 4,3% до 3%. Региональные различия впечатляют: так, в Намибии домохозяйства тратят на образование в шесть раз больше, чем в Сенегале.

# Лидерство в образовании

## ПРОКЛАДЫВАЯ ПУТЬ К ЗНАНИЯМ

Руководители в сфере образования определяют направление развития своих коллективов, учреждений и стран. Не существует единого способа руководства, что затрудняет оценку результативности работы руководителей. Между тем с учетом сохраняющихся сложных проблем в сфере образования существует острая потребность в компетентных руководителях школьного, системного и министерского уровней.

Концепция школьного лидерства в разных странах и во времени претворялась в жизнь по-разному. Характер действий руководителей зависит от объема полномочий, которыми он был наделен для выполнения своих функций и принятия решений, а также от условий работы и личных качеств руководителя. Более того, все чаще признается необходимость сместить акцент руководителей с административно-управленческих функций на образовательные аспекты, такие как качество обучения, инклюзивность образования и самочувствие учащихся.

*Всемирный доклад по мониторингу образования за 2024/2025 годы* содержит подробный анализ прогресса в достижении к 2030 году запланированных целей, а также указывает на то, что несмотря на небывалые показатели охвата школьным образованием и показатели завершения полного цикла обучения в средней школе во многих аспектах сферы образования наблюдаются застойные тенденции. Важнейшей предпосылкой их преодоления является развитие образовательного лидерства. Нет таких школ, которым удалось бы улучшить образовательные достижения своих учащихся в отсутствие эффективного лидера, способного повести за собой. На основе обзора нормативных и регламентирующих документов, касающихся отбора, профессиональной подготовки и условий работы директоров школ в 211 системах образования авторы доклада анализируют политические рычаги, которые обеспечат привлечение и удержание талантливых руководителей.

Потенциал лидерства не ограничивается школьными руководителями: он распространяется и на людей, занимающих должности в других частях системы образования, а также за ее пределами, начиная с заместителей директоров школ, педагогов и учащихся, так называемого совместного руководства, и заканчивая политическими руководителями, гражданским обществом, международными организациями, профсоюзами и средствами массовой информации, готовыми содействовать в определении целей образования.

В докладе содержится призыв предпринять шаги, направленные на профессиональное совершенствование лидеров в сфере образования в четырех принципиально важных компонентах лидерства, таких как *формулирование видения в отношении перспектив, акцент на обучении, поощрение взаимодействия и содействие профессиональному росту*. Для успешной реализации этих задач необходимо, чтобы лица, занимающие руководящие позиции в сфере образования, пользовались доверием и были наделены соответствующими полномочиями, прошли адекватную процедуру отбора, получили необходимые профессиональные навыки и поощрялись к формированию культуры коллективного лидерства. Кроме того, в докладе содержится призыв содействовать повышению профессиональных компетенций должностных лиц, работающих на руководящих постах в системе образования, с уделением особого внимания вопросам руководства учебным процессом и обеспечения качества образования.



**unesco**

Всемирный доклад  
по мониторингу  
образования

