



ВСЕМИРНЫЙ ДОКЛАД ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ

2025

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ДОКЛАД 

Центральная и Восточная Европа,
Кавказ и Центральная Азия

Лидерство и инклюзивность



ВСЕМИРНЫЙ ДОКЛАД ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ



2025

Центральная и Восточная Европа,
Кавказ и Центральная Азия

Лидерство и инклюзивность

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/ru/open-access/cc-sa>).

Изображения, отмеченные звездочкой (*), не подпадают под действие лицензии CC-BY-SA (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.ru>) и не могут быть использованы или воспроизведены без предварительного разрешения владельцев авторских прав.

Издательство ЮНЕСКО придерживается политики открытого доступа, и все публикации доступны бесплатно на сайте хранилища документов ЮНЕСКО. Любая коммерциализация ЮНЕСКО своих публикаций осуществляется исключительно с целью возмещения фактических номинальных расходов на печать или копирование материалов на бумажные или цифровые носители, а также на их распространение. Мотив получения прибыли отсутствует.

Использованные в настоящей публикации названия и представление материала не являются выражением со стороны ЮНЕСКО какого-либо мнения относительно правового статуса какой-либо страны, территории, города или района или их соответствующих органов управления, равно как и линий разграничения или границ.

Название оригинала на английском языке: *Global Education Monitoring Report 2025 – Regional edition – Central and Eastern Europe the Caucasus and Central Asia: Lead for inclusion*. Опубликовано в 2025 году Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, и Сетью центров образовательной политики (NEPC), Martičeva 72, 10000 Zagreb, Croatia.

Ссылаться на данную публикацию можно следующим образом: ЮНЕСКО. 2025. *Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Центральная Азия: Лидерство и инклюзивность*. ЮНЕСКО, Париж

Первое издание
Опубликовано в 2025 году Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, и Сетью центров образовательной политики (NEPC), Martičeva 72, 10000 Zagreb, Croatia.

Фото: © UNESCO GEM Report / Rooftop

Графические элементы: © Canva

Любые ошибки или пропуски, выявленные после печати, будут исправлены в онлайн-версии публикации, размещенной по следующему адресу: <https://www.unesco.org/gem-report/ru>.



Эту публикацию и все связанные с ней материалы можно скачать здесь: <https://bit.ly/2025eurasia>

© UNESCO, 2025

Перевод: Acolad Luxembourg SA

ISBN: 978-92-3-400088-8

<https://doi.org/10.54676/RETF5593>

Как указано в Инчхонской декларации и рамочной программе действий «Образование-2030», *Всемирный доклад по мониторингу образования* призван служить «механизмом мониторинга и отчетности по ЦУР 4 и вопросам образования в рамках других ЦУР», а также «источником информации об осуществлении национальных и международных стратегий для содействия подотчетности всех соответствующих партнеров в отношении принятых ими обязательств в контексте общей деятельности по достижению ЦУР и обзору прогресса». Подготовка ВДМО осуществляется независимой группой специалистов, работающих в ЮНЕСКО.

Группа по подготовке *Всемирного доклада по мониторингу образования* несет ответственность за выбор и изложение фактов, представленных в настоящей публикации, а также за выраженные в ней мнения, которые не обязательно отражают позицию ЮНЕСКО и ни к чему ее не обязывают. Общая ответственность за взгляды и мнения, выраженные в докладе, лежит на директоре группы

Всемирный доклад по мониторингу образования является независимой ежегодной публикацией. Подготовка ВДМО осуществляется при финансовой помощи группы правительств, многосторонних учреждений и частных фондов, а также при содействии и поддержке со стороны ЮНЕСКО.

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу образования

Директор: Манос Антонинис

Даниэль Апрель, Марсела Барриос Ривера, Мадлен Барри, Екатерина Баскакова, Катарина Серкейра, Анна Кристина д'Аддио, Рафаэла Мария Да Сильва Сантос, Дмитрий Давыдов, Франческа Эндрицци, Стивен Жак Флинн, Туаманайа Фуамапафиси, Пабло Фрейзер, Лара Хиль Бенито, Батист Горто, Пьер Гуэдар, Приядаршани Джоши, Мария-Рафаэла Калди, Жозефин Кийенже, Камила Лима Де Мораес, Кейт Линкинс, Кассиани Литрангомитис, Анисса Мехтар, Клодин Мукизва, Юки Мураками, Джудит Рандри-Анатоавина, Кейт Редман, Мария Рожнов, Амина Сабур, Диана Щарафиева, Дивия Шарма, Лора Стипанович, Азия-Катиана Тан, Дороти Ванг и Эльза Вейл.



Инклюзивным школам необходимы инклюзивные школьные руководители

Школы в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Центральной Азии прилагают усилия для предотвращения дискриминации при приеме учеников и в процессе их обучения. Однако социальные напряженности способны осложнить содействие инклюзивной школьной культуре, что приводит к ощущению изоляции и отчужденности у учащихся, а также к росту случаев травли и дискриминации. Руководители школ, поощряющие инклюзивные методы, способны существенно повысить чувство принадлежности у детей с различным социально-экономическим статусом, включая детей с ограниченными возможностями или тех, кто не говорит дома на языке обучения, представителей этнических меньшинств и недавних иммигрантов.

Этот региональный доклад сопровождает *Всемирный доклад по мониторингу образования* за 2024/5 гг. и отмечает, что инклюзивные школы возможны благодаря лидерам, выступающим за инклюзию. Такие руководители обладают твердыми ценностями, устанавливают высокие стандарты и подают пример. Они имеют необходимые педагогические и управленческие навыки, чтобы воплотить свою концепцию в жизнь. Эти лидеры способны инициировать перемены, зачастую преодолевая сопротивление со стороны коллег и местного сообщества.

Понимание и отношение руководителей к инклюзии значительно различаются, что подтверждают опросы, проведенные в семи странах этого обширного региона. Часто это связано с практическими трудностями, такими как высокая нагрузка, недостаточная подготовка, нехватка специализированного персонала и отсутствие необходимых ресурсов. Например, более 60% руководителей школ в Боснии и Герцеговине и Эстонии считают, что инклюзия работает лучше в теории, чем на практике.

Успех инклюзивных подходов зависит от благоприятных социальных и культурных норм, эффективных систем управления, прочной законодательной и нормативной базы, а также качественной подготовки. Многие школьные руководители вступают в должность без предварительного обучения или вводного курса. Лишь треть программ подготовки уделяет внимание взаимодействию, которое является основой инклюзивного метода. Распределение обязанностей между учителями, вспомогательным персоналом, родителями и сообществами — важный шаг к созданию по-настоящему инклюзивной образовательной школьной среды.



«Мысли о войне возникают в умах людей,
поэтому в сознании людей следует укоренять
идею защиты мира»

Предисловие

Этот доклад направлен на более глубокое понимание инклюзивности в образовательных системах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии. Он сопровождает *Всемирный доклад по мониторингу образования за 2024/5 гг.*, посвященный лидерству и образованию, и является первым из четырех региональных изданий, раскрывающих роль образовательного лидерства в различных контекстах.

«Лидерство и инклюзивность» подчеркивают ключевую роль школьных руководителей в создании благоприятной и инклюзивной среды, где каждый ученик может раскрыть свой потенциал. В докладе образование рассматривается как основа развития общества – обещание, которое может быть выполнено только тогда, когда каждый ребенок, независимо от его происхождения, способностей или жизненных обстоятельств, чувствует себя принятым, ценным, в безопасности и, следовательно, мотивированным к обучению.

Обсуждения проблем инклюзивного образования часто обходят стороной роль школьного руководства. Этот доклад дает основания необходимости изменений. Когда школьные лидеры демонстрируют инклюзивное отношение и формируют культуру школы, основанную на уважении и ценности разнообразия, они оказывают влияние на поведение и отношение учащихся и сотрудников, создавая более справедливую образовательную среду.

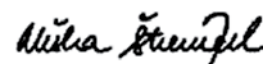
Решения и приоритеты руководителей школ обеспечивают соответствие политики, распределения ресурсов и методик преподавания принципам инклюзии. Руководители дают учителям возможности получать необходимую подготовку и поддержку для работы с учениками, привлекают семьи к взаимодействию и выступают за системные изменения, устраняющие препятствия на пути к получению образования. Эффективные школьные лидеры способны вдохновлять окружающих, выявляя сильные стороны каждого ученика и создавая возможности для успеха всех без исключения.

Страны, представленные в этом докладе, претерпели значительные политические изменения и провели ряд реформ в сфере образования за последние три десятилетия. Школьные руководители сыграли ключевую роль в этом процессе. Во многих случаях именно их видение, стойкость и преданность делу сделали инклюзивное образование не просто стремлением, а реальностью.

Давайте вместе продолжим выступать за системные изменения, которые помогут каждому школьному руководителю ставить инклюзивность в центр образования, обеспечивая право каждого ребенка на обучение и успех.



Стефания Джаннини
Заместитель генерального директора по вопросам образования, ЮНЕСКО



д-р Уршка Штремфель
Председатель Совета управляющих Сети центров образовательной политики (NEPC)

О Сети центров образовательной политики

Сеть центров образовательной политики (NEPC) – это международная неправительственная организация, члены которой, представляют 20 стран Восточной и Юго-Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии. Организация была основана в 2006 году. Ее членами являются общественные организации и представители гражданского общества, занимающиеся образованием на разных уровнях: от педагогических исследований и анализа политики до подготовки учителей и работы в школах. NEPC способствует укреплению образовательной экосистемы с целью поддержки перехода и трансформации в регионе NEPC к экологически ориентированному и инклюзивному образованию через политику, практику, исследования и международные партнерства. Миссия сети — продвигать гибкую, с широким участием, прозрачную и основанную на достоверных данных образовательную политику, базирующуюся на инклюзивных ценностях, участии и коллективном благосостоянии. Сложность географического ландшафта, в котором эта сеть работает, заставляет постоянно применять качественный сопоставительный подход и стремиться к исследованию новых тем и тенденций в образовании.

Сеть центров образовательной политики

Исполнительный директор: Светлана Юрко

Саня Брайкович, Игорь Хрустич, Ива Перкович и Катарина Велан

Выражение признательности

Группа подготовки *Всемирного доклада по мониторингу образования* и Сеть центров образовательной политики (NEPC) хотели бы выразить благодарность всем, кто принимал участие в подготовке этого регионального доклада. Мы хотели бы подчеркнуть роль ЮНЕСКО и выразить благодарность за руководство, а также поблагодарить всех сотрудников отделов и подразделений штаб-квартиры ЮНЕСКО, в особенности сотрудников сектора образования, а также региональные отделения в Алматы и Венеции за их поддержку в распространении и популяризации доклада.

Этот региональный доклад основан на обширных первичных данных и информации, полученных от руководителей школ и национальных и местных директивных органов в рамках подготовки страновых тематических исследований. *Группа подготовки Всемирного доклада по мониторингу образования* и NEPC выражают благодарность всем, кто внес вклад в сбор, рассмотрение и анализ информации, а также всем, кто поделился своей точкой зрения.

Публикация была отредактирована Энди Куаном. Также мы хотели бы выразить признательность и благодарность отдельным лицам и организациям, которые приложили немало усилий для поддержки производства, дизайна, печати и перевода данного регионального доклада как в рамках ЮНЕСКО, так и за ее пределами.

СТРАНОВЫЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Если в тексте доклада не указано иное, все примеры взяты из тематических исследований по рассматриваемым странам.

Албания

Розета Хоксаллари

Босния и Герцеговина

Социальные исследования proMENTE (Ламия Спахич и Сидик Лепич)

Эстония

Центр политических исследований Praxis (Сандра Хаугас)

Грузия

Международный институт образовательной политики, планирования и управления (Георги Мачабели и Мариам Мачабели)

Кыргызстан

Фонд поддержки образовательных инициатив (Александр Иванов и Анастасия Кутепова)

Польша

Университет Лидса (Аманда Уоткинс и Роджер Сли)

Республика Молдова

Образовательный центр PRO DIDACTICA (Виорика Горас-Постика и Даниэла Преаска)

Словения

Научно-исследовательский институт образования (Ана Млекуж)

В справочном документе *Обзор проблем и возможностей в области инклюзивного руководства в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Центральной Азии*, подготовленном Ясной Ковачевич, обобщены фактические данные.

СОДЕРЖАНИЕ

Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Центральная Азия сталкиваются с проблемами инклюзивности	13
Руководители школ играют ключевую роль в формировании инклюзивной культуры в школах	16
Директора, обладающие автономией, имеют больше возможностей для инклюзивного руководства	23
Позитивное индивидуальное отношение к инклюзии разделяют не все	26
Политика и законодательство, обеспечивающие благоприятные условия, важны для руководства школ	29
Практика найма и отбора директоров школ не уделяет достаточного внимания инклюзии	31
Директорам школ необходимо быть более подготовленными для продвижения принципов инклюзивности	34
Лидеры продвигают инклюзивное образование с помощью различных методов	37
Руководители должны иметь видение и план развития инклюзивной школьной культуры	38
Руководители школ могут способствовать инклюзии посредством целенаправленных методик преподавания	39
Руководители школ могут способствовать инклюзии посредством сотрудничества	41
Руководство школ может способствовать профессиональному развитию учителей для продвижения инклюзивности	44
Заключение	46
Библиография	48

Список вставок

Вставка 1. Региональные издания Всемирного доклада по мониторингу образования за 2024/5 гг.	11
Вставка 2. За последние 35 лет укоренившаяся практика исключения из системы образования была преодолена	18
Вставка 3. Руководители школ создают инклюзивную среду, поощряя языковое разнообразие	20
Вставка 4. Руководители школ в Польше приняли практику интеграции украинских беженцев	21
Вставка 5. Профили и роли директоров школ различаются	31
Вставка 6. Школа в Албании использовала Индекс инклюзии для создания инклюзивной среды	39
Вставка 7. Музыкальное образование используется в качестве инклюзивного педагогического инструмента для молодежи рома на Балканах	40
Вставка 8. Социальные службы поддерживают усилия руководителей школ по удовлетворению потребностей учащихся	42
Вставка 9. В хорватской школе уполномоченные учителя могут оказывать поддержку учащимся рома	45

ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

В Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Центральной Азии к существующим проблемам в сфере инклюзивного образования добавились новые, связанные с языком, этнической принадлежностью и политическими потрясениями.

- В настоящее время наблюдается длительный процесс деинституционализации детей. Доля молдавских учащихся с ограниченными возможностями в специальных школах сократилась с 77% в 2005/2006 учебном году до 5% в 2023/2024 учебном году.
- По всему региону 8% 15-летних учащихся (а в Эстонии — каждый третий) говорят на языке, отличном от языка обучения. Они рискуют потерять чувство принадлежности к школьному коллективу и с большей вероятностью столкнутся с травлей.
- В Боснии и Герцеговине только половина детей рома посещают первый класс начальной школы.
- В 2024 году в Польше в 25% классов был хотя бы один украинский мигрант или учащийся-беженец.

Инклюзивным школам нужны инклюзивные руководители:

- Которые формулируют видение, основанное на инклюзивных ценностях и установках, и доносят его до других.
- Которые поощряют индивидуальные планы обучения, гибкие учебные программы и оценки, адаптированные к конкретным потребностям учащихся.
- Которые придерживаются коллективного подхода к продвижению инклюзивного образования.
- Которые ориентируют развитие учителей на удовлетворение уникальных потребностей своих школ.

Руководителям школ необходимо предоставить автономию и необходимые полномочия для продвижения инклюзивного образования.

- Руководители школ, обладающие финансовой автономией, могут выделять средства на поддержку тех, кто больше всего в этом нуждается. В Албании руководители школ не имеют возможности самостоятельно определять школьный бюджет.
- Согласно результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения (TALIS) за 2018 г. менее половины директоров школ в регионе имели возможность вносить существенный вклад в выбор учебных материалов (44%) или разработку программы обучения (40%).
- В Кыргызстане постепенно сокращаются полномочия директоров школ по принятию решений в сфере педагогики и управления ресурсами.

Инклюзия должна быть частью процесса набора руководителей школ.

- Почти в 90% стран региона применяется открытый конкурсный набор директоров школ, однако критерии отбора не уделяют должного внимания инклюзивным знаниям, ценностям и установкам.
- Венгрия, Румыния, Сербия и Словакия принимают меры по улучшению представительства меньшинств на руководящих должностях.

Директорам школ необходимо быть более подготовленными для продвижения принципов инклюзивного образования.

- В 65% стран предварительная подготовка директоров школ является обязательной, однако при этом тема инклюзии полностью игнорируется. Исключением является обязательная подготовительная программа в Албании.
- Материал, посвященный инклюзии, в основном освещается в программах повышения квалификации директоров школ. Директора школ в Словении должны осваивать обязательный модуль по инклюзивному образованию.
- Инклюзия зачастую проще в теории, чем на практике, из-за нехватки времени, необходимой подготовки, специализированного персонала и ресурсов. 9 из 10 руководителей школ в Албании и Кыргызстане, опрошенных в рамках подготовки данного доклада, утверждали, что нехватка квалифицированных учителей затрудняет реализацию инклюзивного подхода в образовании.

Лидерство в интересах инклюзивности укрепляется благодаря сотрудничеству.

- *С учителями:* Только 46% профессиональных стандартов для руководителей школ в регионе требуют от директоров школ поощрять взаимодействие с учителями.
- *Со вспомогательным персоналом и службами:* В Эстонии и Республике Молдова руководители школ опираются на внешние службы для оценки потребностей и специализированной поддержки учащихся.
- *С родителями и сообществами:* В 77% стран региона действуют стандарты, обязывающие директоров школ передавать информацию родителям и опекунам.

Инклюзивное образование, исторически связанное с усилиями по обеспечению образования учащихся с ограниченными возможностями (Hunt et al., 2024), стало парадигмой современной образовательной политики и практики. Оно направлено на предоставление равных возможностей обучения для каждого учащегося, независимо от его происхождения, способностей или идентичной принадлежности. Инклюзивное образование рассматривает разнообразие как ресурс, который обогащает опыт обучения и укрепляет, а не обременяет школьные сообщества (ЮНЕСКО, 2020).

В основе этого начинания лежит лидерство — руководство, нацеленное на создание школьной культуры, в которой все учащиеся чувствуют себя значимыми, уважаемыми и уверенными в своих силах, и в которой учебные программы и методики преподавания отражают разнообразие. Термин «руководители школ» определяется в широком смысле и включает в себя не только директоров, заведующих учебной частью и учителей-методистов, но и рядовых учителей, а также непедагогический персонал, на которых возложена формальная или неформальная ответственность за выполнение определенных задач. Они могут играть ключевую роль в продвижении школьной культуры, которая поддерживает учителей, других школьных специалистов, учащихся, родителей и сообщества, поощряя их сотрудничество и активное участие в школьной жизни (Childhood Education International, 2021; ОЭСР, 2023а). Руководители школ могут «учитывать различные требования и идентичную принадлежность

отдельных учащихся» (Комитет по правам инвалидов, 2016, стр. 3) для интеграции всех учащихся в образовательный процесс.

Необходимо, чтобы руководители школ придерживались ценностей, лежащих в основе инклюзивного образования. Однако во *Всемирном докладе по мониторингу образования* за 2024/5 гг. (ЮНЕСКО, 2024а) также определены четыре основных аспекта лидерства в области образования для достижения любых результатов в области образования: установление четких ожиданий, определение приоритетов в обучении, укрепление взаимодействия и развитие потенциала людей (Leithwood, 2012; Leithwood et al., 2020). Приобретение этих компетенций требует повышения профессионального карьерного уровня руководителя школы посредством четко определенных и прозрачных процессов отбора и найма, доступных и непрерывных возможностей профессионального развития, а также надежных систем оценки и аттестации.

Даже в большей степени, чем для других целей образования (**Вставка 1**), инклюзивное лидерство требует развития совместной, поддерживающей и рефлексивной среды, в которой педагоги, семьи и сообщества работают вместе, чтобы гарантировать признание и развитие потенциала каждого учащегося. Лидеры способны воплотить принципы инклюзивного образования в повседневную реальность для каждого учащегося посредством целенаправленных усилий по устранению барьеров на пути к обучению (Hunt et al., 2024).

ВСТАВКА 1.

Региональные издания *Всемирного доклада по мониторингу образования* за 2024/5 гг.

Во *Всемирном докладе по мониторингу образования* за 2024/5 гг. основное внимание уделяется лидерству в сфере образования на школьном, системном и политическом уровнях, а также документируется влияние лидерства на измеримые результаты обучения. Однако необходимо также документировать влияние лидерства на другие важные результаты образования. Это является целью региональных докладов за 2024/5 гг. В данном докладе, посвященном Центральной и Восточной Европе, Кавказу и Центральной Азии, основное внимание уделяется руководству школ и инклюзивности, тогда как в следующих докладах будет рассмотрено применение распределенного лидерства в Латинской Америке для продвижения демократии и поддержки руководителей в сфере образования для содействия цифровой трансформации в Восточной Азии.

Данный доклад является результатом партнерства между группой подготовки *Всемирного доклада по мониторингу образования* и Сетью центров образовательной политики (NEPC). В его основу легли восемь тематических исследований из Албании, Боснии и Герцеговины, Эстонии, Грузии, Кыргызстана, Польши, Республики Молдова и Словении. Выбор стран был обусловлен необходимостью обеспечения географической представленности различных субрегионов. Тематические исследования были основаны на кабинетных исследованиях, опросе, проведенном среди нерепрезентативной выборки от 3% до 5% руководителей школ в семи из восьми стран, интервью и обсуждениях в фокус-группах.

В этом региональном докладе представлены фактические данные о стандартах для руководителей школ, условиях труда, процессах отбора и программах подготовки из 27 стран региона, собранные для веб-сайта обзоров профилей улучшения качества образования (PEER) в рамках подготовки *Всемирного доклада по мониторингу образования* за 2024/5 гг. В нем рассматриваются аспекты управления, характеристики, установки и возможности руководителей школ по продвижению инклюзивного образования. Наконец, основное внимание уделяется практикам по четырем аспектам лидерства, которые служат основой для общесистемной политики.

Страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии до 1990 года являлись социалистическими государствами и унаследовали от прежней системы несколько общих характеристик, одной из которых была медицинская модель инвалидности, которая приводила к сегрегации в системе образования (Norwich, 2014). С тех пор рассматриваемым странам удалось добиться значительного прогресса (Совет Европы, 2018) путем проведения структурных реформ, основанных на «принципах инклюзии, терпимости, справедливости, солидарности и недискриминации» (Европейская комиссия, 2024). Однако странам региона также пришлось решать новые проблемы инклюзивного образования, связанные с этнической принадлежностью, языком и конфликтами, которые возникли в ходе политических переходов.



Фото: © UNICEF/UN041406/Pirozzi*

Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Центральная Азия сталкиваются с проблемами инклюзивности

РАЗМЫШЛЯЯ О СВОЕЙ РОЛИ



Фото: © UNESCO Gem Report/Rooftop

Ирена Иванович,
Директор средней школы, Чазмы (Хорватия)

Очередной понедельник, очередная попытка задать тон новой неделе. Чистя зубы этим утром, я провела привычную мотивационную беседу с собой: «На этой неделе я вдохновлю учителей стать выдающимися педагогами, а учеников — на безудержное стремление к знаниям». Однако уже к 10 утра реальность успела разрушить мои планы.

Согласно хорватскому законодательству, директор школы — это руководитель и администратор, ответственный

за преподавание, обучение, юридические вопросы, финансы и, кажется, за всё остальное. Конечно, особую сложность ситуации придаёт тот факт, что у нас нет заместителей или помощников директора, на которых можно опереться. Вся ответственность лежит только на мне.

Мой список дел начинался с одной-единственной задачи. А вот список неожиданно появившихся дел, похоже, вообще не имеет границ. Я сделала себе ещё одну чашку кофе и мысленно поручила эти задачи мифической команде, которой на самом деле не существует, прекрасно осознавая, что, пытаясь сделать всё сама, я не успею ничего.

Когда я только стала директором, я быстро поняла, что большая часть работы не связана с преподаванием, к которому у меня была подготовлена. Количество обязанностей оказалось ошеломляющим. Именно поэтому я решила записаться в программу последипломного образования, специально разработанную для директоров школ. Это стало для меня настоящим спасением: я научилась ориентироваться в сложном мире администрирования, управления и лидерства.

Это непросто, но каждый понедельник даёт новый шанс попробовать снова. Надеюсь, что эта неделя принесёт перемены, пусть даже небольшие.

Страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии предприняли аналогичные усилия по предотвращению дискриминации в отношении учащихся при приеме или в процессе обучения (ЮНЕСКО, 2021). Некоторые страны уделяют приоритетное внимание интеграции учащихся с ограниченными возможностями. В период с 2005 по 2022 год количество детей и молодежи с ограниченными возможностями в специальных школах сократилось на 30% в Боснии и Герцеговине и на 11% в Польше (TransMONEE, 2022). В Республике Молдова число учащихся с ограниченными возможностями в специальных учреждениях сократилось с 77% в 2005/06 учебном году (ЮНЕСКО, 2021) до 5% в 2023/24 учебном году (Национальное бюро статистики Республики Молдова, 2024). В других странах ограниченность возможностей остается основным препятствием на пути к школьному образованию. Несмотря на приверженность принципам инклюзивного образования, в Кыргызстане дети и подростки с ограниченными возможностями по-прежнему в основном помещаются в специальные образовательные и коррекционные классы. Программы, материалы и учебники не были обновлены для содействия переходу. Учителя не обучены тому, как адаптировать индивидуальные программы и корректировать

учебно-методические материалы, а также методику преподавания (ЮНИСЕФ, 2021).

Борьба с исключением из системы образования по признаку этнической принадлежности и языка имеет решающее значение (ЮНЕСКО, 2021). В среднем 8% 15-летних учащихся в Албании, Эстонии, Грузии, Польше, Республике Молдова и Словении говорят дома на языке, отличном от языка обучения, причем этот показатель колеблется от 3% в Польше до почти 30% в Эстонии. Дети рома имеют более низкие образовательные результаты. В Албании примерно каждый второй ребенок рома бросает школу. В Боснии и Герцеговине только половина детей рома школьного возраста посещают первый класс начальной школы (ЮНИСЕФ, 2018). Также более вероятно, что у них возникнут некоторые функциональные трудности в будущем (ЮНИСЕФ, 2023a).

Чувство принадлежности к школьному коллективу жизненно важно для детей, подверженных повышенному риску изоляции. Социальное разнообразие помогает детям взаимодействовать со сверстниками из разных социальных, культурных и этнических групп и укрепляет социальную сплоченность. Однако школы порой

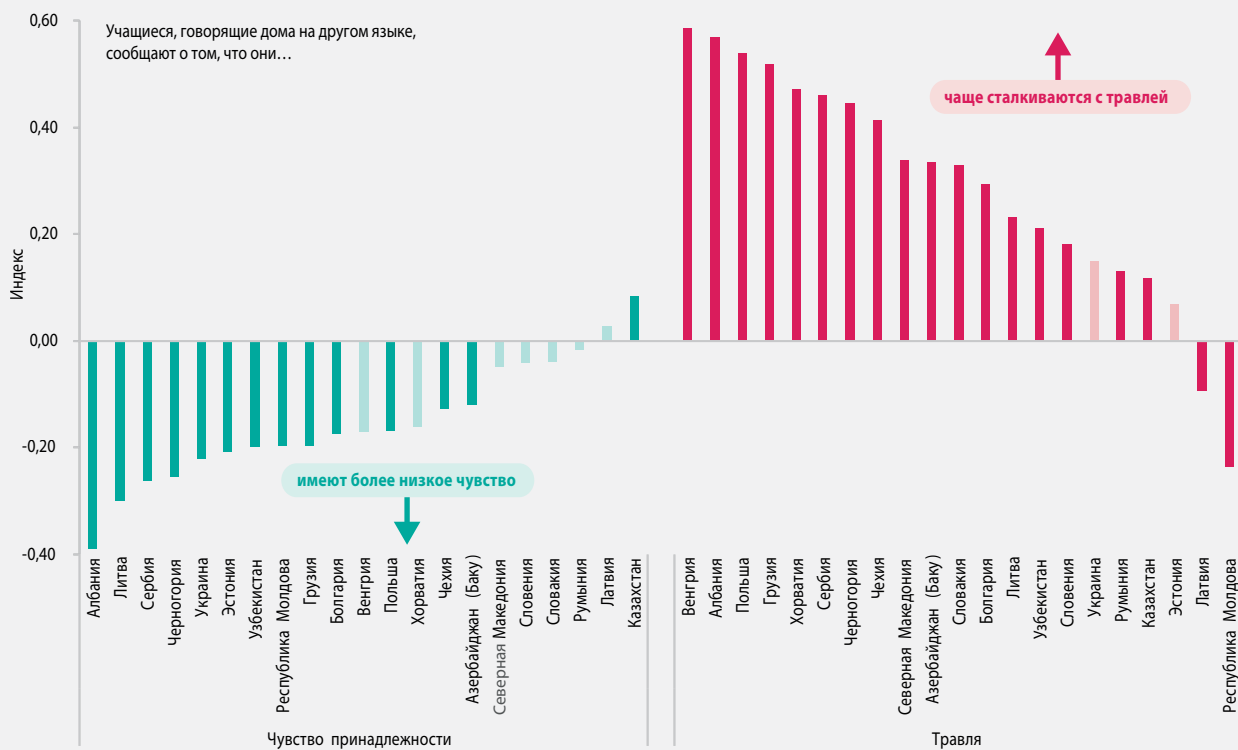
становятся местом столкновения различных взглядов на общество. Во всех странах, за исключением Казахстана, Латвии и Республики Молдова, согласно данным Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) за 2022 год, в которой приняли участие 21 страна и территория региона,

15-летние подростки, говорящие дома на другом языке, испытывали более слабое чувство принадлежности (например, испытывали трудности в поиске друзей и чувствовали себя изолированными) и чаще подвергались травле в школе, чем те, кто говорил на языке обучения (**Рисунок 1**).

РИСУНОК 1.

Учащиеся из числа языковых меньшинств чувствуют себя менее включенными в школьную жизнь

Различия в (a) чувстве принадлежности и (b) подверженности травле между учащимися, которые говорят дома на языке, отличном от языка обучения, отдельные страны, данные за 2022 год



Примечание:

1. Индекс чувства принадлежности основан на ответах на следующие вопросы: «Я чувствую себя аутсайдером (или отвергнутым) в школе», «Я легко завожу друзей в школе», «Я чувствую, себя в школе как дома», «Я чувствую себя неловко и неуместно в своей школе», «Другие ученики дружелюбны со мной» и «Мне одиноко в школе».
2. Индекс травли основан на ответах на следующие утверждения: «Другие ученики намеренно отвергли меня», «Другие ученики смеялись надо мной», «Другие ученики угрожали мне», «Другие ученики били или толкали меня», «Другие ученики распространяли обо мне противные слухи», «Я был(а) в драке на территории школы», «Я не ходил(а) в школу, потому что не чувствовал(а) себя в безопасности» и «Я давал(а) деньги кому-то в школе, потому что они мне угрожали». Нулевое значение представляет собой среднее значение для стран- членов ОЭСР.
3. Различия статистически значимы во всех случаях, за исключением случаев травли в Эстонии и чувства принадлежности в Словении.

Источник: Анализ ВДМО на основе данных исследования PISA за 2022 год.



Руководители школ играют ключевую роль в формировании инклюзивной культуры в школах

В инклюзивной школе культуре ценится многообразие, а школьное сообщество поддерживает потребности всех учащихся. Подобная культура является совокупным результатом ряда факторов, действующих на разных уровнях. Общий **социальный и культурный контекст**, в частности, то, как относятся к меньшинствам и, в частности, к уязвимым группам населения, оказывает решающее влияние на школьную культуру. В ходе политических преобразований в ряде стран региона наблюдался рост социальной напряженности и даже конфликты. Во многих странах межэтническая и межгосударственная напряженность переросла в конфликты. Данные Европейского социального исследования за 2002 и 2014 годы свидетельствуют о том, что страны Восточной Европы неизменно демонстрируют более негативное восприятие иммиграции, чем, например, страны Северной Европы. Венгрия, Польша и Словения также сообщили о поляризованных взглядах на иммиграцию в пределах своих границ (Европейское социальное исследование, 2016).

Системы управления, которые зачастую отражают культурные нормы, влияют на роль, практику и эффективность деятельности директоров школ. Их полномочия по принятию решений определяют степень, в которой они могут осуществлять свои лидерские функции. Директора, обладающие автономией, с большей вероятностью могут адаптировать финансовые и человеческие ресурсы к потребностям школы и способствовать созданию инклюзивной образовательной среды (Hunt et al., 2024).

Законодательство и политика в сфере образования, которые отдают приоритет инклюзии, также имеют основополагающее значение для развития инклюзивной школьной культуры, особенно когда она является частью сознательной попытки повлиять на скептическое отношение общества. Прочная правовая и политическая основа является необходимым условием для достижения инклюзивного образования. Большинство стран региона добились значительного прогресса в этой области за последние 35 лет (**Вставка 2**), что свидетельствует о

РАЗМЫШЛЯЯ О СВОЕЙ РОЛИ



Фото: © Pavel Cerbusca

Павел Чербушка

Директор Республиканского теоретического лицея «Аристотель», Кишинев (Республика Молдова)

Будучи директором лицея, я осознал, что моя главная ответственность — создать в школе условия, в которых каждый ученик сможет раскрыть свой потенциал и добиться успеха. Моя роль не ограничивается административными задачами, она заключается в формировании инклюзивной и справедливой среды, где у каждого есть возможность для роста и самореализации.

Каждый день я стремлюсь поддерживать учителей в разработке дифференцированного образовательного процесса, который учитывает индивидуальные потребности наших учеников. Независимо от того, из сельской или городской местности, каждый ученик заслуживает образования, которое учитывает его

интересы, таланты и темп обучения. Наша миссия — развивать различные формы интеллекта, ценить разнообразие и помогать каждому раскрыть свои сильные стороны.

Качественное образование строится на сотрудничестве. Я уделяю особое внимание укреплению связей между школой, семьями и местным сообществом. Открытый диалог со студентами, учителями и родителями, а также вовлечение членов сообщества в наши инициативы играют ключевую роль в достижении реальных изменений.

Меня вдохновляют мелочи — содержательная беседа, корректировка учебной программы или новая инновационная идея. Эти, на первый взгляд, незначительные моменты создают фундамент для значимых перемен. Каждая из них — это шаг к тому, чтобы каждый ребенок имел доступ к лучшему и качественному образованию.

некоторой степени политической приверженности. В некоторых странах этот переход был частью процесса вступления в Европейский союз; в других странах он был мотивирован международными обязательствами, такими как Саламанкская декларация и Рамки действий

по образованию лиц с особыми потребностями 1994 года, Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов 2006 года и Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года.

ВСТАВКА 2.

За последние 35 лет укоренившаяся практика исключения из системы образования была преодолена

Страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии продвигают подход к инклюзивному образованию, основанный на правах человека (ЮНЕСКО, 2021). Так, например, все страны региона, кроме Таджикистана, ратифицировали Конвенцию о правах инвалидов, в которой признается, что «ответственное руководство учебными заведениями имеет важное значение для внедрения и закрепления культуры, политики и практики для достижения инклюзивного образования на всех уровнях» (Организация Объединенных Наций, 2006).

Результаты обзора законодательной базы и политики по вопросам инклюзивного образования, опубликованного в страновых профилях в рамках обзоров PEER за 2020 год, свидетельствуют о том, что в своих законах об общем образовании из 27 стран и территорий региона 15 ссылаются на права различных групп, 7 — на ограниченные возможности и особые образовательные потребности и 6 — на языковые меньшинства. Во всех из них содержится определение особых образовательных потребностей в различных законах или политических документах; из них 19 связывали определение в первую очередь с ограниченными возможностями, а 12 включали ряд других потенциальных ограничений, однако, как правило, внимание уделялось в основном «одаренным» детям. В общей сложности 23 страны имели определение инклюзивного образования в различных законодательных и политических документах; в 20 из них основное внимание уделялось маргинализированным группам, которые включали не только учащихся с особыми образовательными потребностями или ограниченными возможностями.

Во всех восьми странах, рассматриваемых в данном региональном докладе, имеется определение инклюзивного образования, и семь из них в своем определении упоминают «всех» учащихся. В Албании определение инклюзивного образования в первую очередь относится к учащимся с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями, хотя маргинализированные группы, такие как рома и египтяне, конкретно упоминаются в различных нормативно-правовых и политических документах.

Анализ страновых тематических исследований, проведенный в рамках подготовки данного доклада, показал, что только четыре из восьми рассматриваемых стран (Албания, Грузия, Республика Молдова и Словения) упоминают в своих нормативно-правовых и политических рамках множественные маргинализированные группы. В других странах конкретно не упоминаются группы, подверженные изоляции. Исключение составляют учащиеся с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями (Таблица 1).

В Республике Молдова Кодекс об образовании, обновленный в 2023 году, и Программа развития инклюзивного образования на 2024–2027 годы охватывают в своем определении инклюзивного образования несколько маргинализированных групп на основе их экономического положения, места жительства, этнической принадлежности, языка, пола, возраста, инвалидности, политических или религиозных убеждений, состояния здоровья и судимости. Напротив, в Боснии и Герцеговине, Кыргызстане и Польше инклюзивное образование по-прежнему связано исключительно с особыми образовательными потребностями и инвалидностью (Kovačević, 2025).

ТАБЛИЦА 1.

Признание маргинализированных групп в законах и политике в области инклюзивного образования в странах, данные за 2024 год

	Албания	Босния/ Герцеговина	Эстония	Грузия	Кыргызстан	Польша	Республика Молдова	Словения
Многочисленные маргинализированные группы, упоминаемые в нормативно-правовых и политических документах	X			X			X	X
Только учащиеся с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями признаются уязвимыми к исключению		X	X		X	X		

Примечание: «Множественные маргинализированные группы» означает, что в законах, политике или стратегиях упоминаются по меньшей мере три различные уязвимые группы.

Источник: Анализ группы по подготовке ВДМО на основе страновых тематических исследований.

Помимо социальных и политических факторов, индивидуальные **ценности и установки** школьного персонала и членов сообщества могут стимулировать инклюзивную школьную культуру. Черты личности, поведение, стиль, мотивация и убеждения руководителей школ имеют значение. Они могут устанавливать стандарты совершенства и служить примером для других. В то же время можно поспорить, что в итоге является движущей силой инклюзивного образования — личности или эффективные команды. Хотя часто цитируемые выводы о том, что «практически нет задокументированных случаев, когда в проблемных школах удавалось навести порядок без вмешательства влиятельного лидера» (Leithwood et al., 2004), выглядят привлекательными, было бы ошибочным приписывать отдельным лицам способность в одиночку преобразовывать школы. Положительный результат обучения как правило является результатом совместной работы группы внутренне мотивированных людей.

Более того, для формирования эффективной школьной культуры необходима не только мотивация, но и педагогические и управленческие **знания и опыт** для создания соответствующей институциональной среды и организационных структур. Многие из необходимых компетенций могут быть выявлены у потенциальных лидеров с помощью соответствующих процедур найма и отбора или развиты у существующих руководителей школ с помощью внешних программ обучения и внутренних профессиональных учебных сообществ. Создание атмосферы доверия, которая дает каждому человеку возможность почувствовать себя способным достичь индивидуальных и коллективных целей, может иметь большое значение.

Во всех этих областях под контролем школьных субъектов, директоров, учителей и других сотрудников школы, выступающих в качестве лидеров, может быть внесен вклад в улучшение школьного климата и успеваемости учащихся. Они могут направлять

образовательный процесс таким образом, чтобы он отвечал индивидуальным потребностям и способствовал принятию всех учащихся (Esposito et al., 2019). Наряду с личными ценностями, повседневная деятельность директоров школ может способствовать созданию инклюзивной среды для всех учащихся (Sider et al., 2017). Они могут формулировать инклюзивное видение (включая обеспеченный ресурсами план, школьную политику для его поддержки и механизм мониторинга для оценки прогресса), содействовать продвижению целенаправленных методик преподавания и позитивных отношений, способствовать сотрудничеству и разделению обязанностей (с учителями, вспомогательным персоналом, родителями и сообществами), а также развивать, мотивировать и расширять возможности персонала.

Например, в школах с языковым разнообразием руководители могут продвигать инклюзивную практику в отношении учащихся, говорящих на языке, отличном от официального языка обучения (**Вставка 3**). Еще одной задачей является включение учащихся-беженцев. Руководители школ в принимающих странах зачастую пытаются обеспечить интеграцию учащихся, которые пережили травму и были вынуждены прервать обучение (**Вставка 4**).

В данном региональном докладе основное внимание уделяется тому, как лица, принимающие решения, могут разрабатывать политику, гарантирующую каждой школе наличие руководителей, готовых компетентно рассматривать и решать проблемы инклюзивного образования. Это переключает внимание с исключительных личностей на систематические процессы: как поощрять и развивать различные группы людей с хорошим лидерским потенциалом для продолжения такой карьеры, как организовывать набор людей, которые будут действовать не в одиночку, а вместе со своим сообществом и в его интересах; и как их готовить, развивать и оценивать.

ВСТАВКА 3.

Руководители школ создают инклюзивную среду, поощряя языковое разнообразие

Владение языком меньшинства может привести к исключению учащегося из моноязычной образовательной системы. Этническая и культурная напряженность политизировала право на образование на родном языке во многих странах региона. В нескольких странах были созданы отдельные школы для языковых меньшинств в попытке включить учащихся в систему образования, однако это может привести к усилению сегрегации или самосегрегации и снижению перспектив социальной сплоченности и инклюзии (ЮНЕСКО, 2021). В Кыргызстане обучение ведется на нескольких языках (кыргызском, русском, таджикском и узбекском), однако учащиеся обучаются отдельно на каждом из них.

По существу, учащиеся чувствуют себя по-настоящему включенными, «когда их ценят, уважают, когда их сообщество является представленным, и когда на них обращают внимание в школе и классе» с учетом их разнообразия (ЮНЕСКО, 2024b, стр. 6). Руководители школ могут принимать и ценить языковое разнообразие и принципы инклюзии посредством преподавания представлений, средств вовлечения и возможностей для самовыражения (Loreman et al., 2014). В Республике Молдова в рамках Национальной программы изучения румынского языка национальными меньшинствами школам рекомендуется проводить внеклассные мероприятия, такие как организация лагерей, конкурсов, семинаров и симпозиумов с целью ознакомить школьное сообщество с языковым разнообразием. В то время как представители итальянских и венгерских общин, проживающие в Словении, могут получать образование на своих родных языках, учащиеся рома не имеют такой возможности. Руководители школ могут содействовать продвижению принципов инклюзивного образования с помощью помощников из числа рома и целевых инициатив поддержки. Поправка к закону «Об основных школах» обязывает школы создавать стимулирующую и безопасную образовательную среду, основанную на принципах равных возможностей и разнообразия потребностей учащихся (Eurydice, 2024)

Однако внедрение подобных практик может быть затруднено. В Боснии и Герцеговине стратегии и материалы обучения должны отвечать потребностям меньшинств, однако их реализация зависит от подготовки персонала и доступности материалов. В 2000 году в Эстонии была запущена пилотная программа по продвижению русского и эстонского языков и культур в школах с использованием русского языка в качестве языка обучения. От этой практики отказались прежде всего из-за недостаточной подготовки учителей и руководителей (Mehisto and Asser, 2007). Государственный контроль Министерства образования и науки Эстонии провел аудит 90 школ и опросил более 6500 сотрудников школ и более 40 000 выпускников основных школ с 2005/06 по 2019/20 учебный год, чтобы оценить их уровень владения языком (Simson, 2023). Исследование показало, что учителя и учащиеся не владеют эстонским языком в достаточной степени, а выпускники рискуют оказаться в невыгодном положении при получении высшего образования и выходе на рынок труда. После принятия в декабре 2022 года поправки к законам об основной школе и гимназии все школы Эстонии обязаны перейти на использование эстонского языка в качестве единственного языка обучения в период с 2024 по 2030 год (Попова, 2023). Этот переход ставит под сомнение право русскоязычного сообщества на получение образования на своем языке.

Анализ данных из 21 страны и территории региона, принявших участие в исследовании PISA в 2022 году, показывает распространенность множества инклюзивных практик в школах с высокой концентрацией носителей языков, не являющихся официальным языком обучения. В семи странах и территориях вероятность, что школы с языковым разнообразием будут использовать инклюзивные методы обучения, выше. Болгария, Грузия, Казахстан, Польша и Словения объединяют несколько подходов, оказывая дополнительную поддержку учащимся, находящимся в неблагоприятном положении, и обучая способам практической реализации принципов инклюзивного образования (Таблица 2).

ТАБЛИЦА 2.

Корреляция между самооценкой директоров в отношении практики лидерства в сфере инклюзивного образования и долей учащихся, говорящих дома на другом языке, данные за 2022 год

	Помогать распознать сходства между учащимися различного происхождения	Поощрять разрешение конфликтов между учащимися различного происхождения	Поощрять проявления разнообразия у учащихся	Научить, как реагировать на дискриминацию	Научить, как быть инклюзивными по отношению к другим	Оказывать дополнительную поддержку учащимся, находящимся в неблагоприятном положении
Азербайджан (Баку)	0	0	0	0	0	0
Албания	0	0	-	-	0	0
Болгария	+	+	+	+	+	+
Хорватия	0	0	0	0	0	0
Чехия	0	0	0	0	0	0
Эстония	0	0	0	0	0	0

Продолжение на следующей странице

ВСТАВКА 3. Продолжение

	Помогать распознать сходства между учащимися различного происхождения	Поощрять разрешение конфликтов между учащимися различного происхождения	Поощрять проявления разнообразия у учащихся	Научить, как реагировать на дискриминацию	Научить, как быть инклюзивными по отношению к другим	Оказывать дополнительную поддержку учащимся, находящимся в неблагоприятном положении
Грузия	0	+	0	+	+	+
Венгрия	0	0	0	0	0	0
Казахстан	0	0	0	0	+	+
Латвия	+	+	0	0	0	0
Литва	0	0	0	0	0	0
Республика Молдова	0	0	+	0	0	0
Черногория	0	0	0	0	0	0
Северная Македония	0	0	0	0	0	0
Польша	+	0	+	0	+	+
Румыния	0	0	0	-	-	-
Сербия	0	0	0	0	0	0
Словакия	0	0	+	0	0	+
Словения	+	+	+	+	+	+
Украина	0	0	+	0	0	0
Узбекистан	0	0	0	0	0	0

Примечание: 0 = значимой корреляции между языковым разнообразием в школе и педагогической практикой не выявлено.

(-) = значимая отрицательная корреляция. (+) = значимая положительная корреляция.

Источник: Анализ группы по подготовке ВДМО на основе данных исследования PISA за 2022 год.

ВСТАВКА 4.

Руководители школ в Польше приняли практику интеграции украинских беженцев

По состоянию на апрель 2024 года в польских школах обучалось 134 000 украинских беженцев школьного возраста, а также 50 000 детей украинских мигрантов, прибывших в Польшу до вторжения Российской Федерации в Украину. Они присутствуют в 25% польских классов (Chrostowska, 2024). Волна украинских беженцев создала серьезные проблемы для приема в школы в Польше. Руководителям школ и учителям пришлось оперативно корректировать размеры классов, ресурсы и кадровый состав. Они приняли ряд стратегий для устранения препятствий, с которыми сталкиваются беженцы на пути к образованию и обучению.

Владение языком является одним из основных препятствий, которые заставляют руководителей школ искать способы их преодоления, например, организовывать интенсивные курсы языковой подготовки или нанимать дополнительных учителей для оказания поддержки новоприбывшим учащимся в изучении польского языка в общеобразовательных школах (Herbst and Sitek, 2023; Tędziągolska et al., 2022). Были приняты законы, позволяющие нанимать украиноязычных учителей без наличия полной формальной квалификации (Stolarski, 2024). Ассистенты учителей, которые могут оказывать поддержку беженцам и восполнить нехватку учителей, могут быть наняты без наличия сертифицированного знания польского языка (Herbst and Sitek, 2023; Nazaruk et al., 2024).

Руководители школ проявили гибкость и способность к адаптации. Некоторые школы сообщили о снижении внимания к оцениванию (Tędziągolska et al., 2022). Поскольку у польских учителей отсутствует опыт работы с иностранными учащимися (Nazaruk et al., 2024), некоторые руководители превратили школы в центры общественной поддержки для украинских семей. Директора школ тесно сотрудничают с местными органами власти, неправительственными организациями (НПО) и волонтерами для предоставления продуктов питания, жилья и услуг психологической помощи, особенно для учащихся, переживших травму (Tędziągolska et al., 2024). Партнерские отношения между школами и сообществами создают совместные возможности для удовлетворения потребностей учащихся, а также для поиска поддержки их семьями (Cytlak and Jarmużek, 2023). Для улучшения интеграции руководители школ организуют мероприятия, например, в День мигранта или День защиты детей, которые создают возможности для учащихся встречаться со сверстниками и выражать свою идентичность, укрепляя сплоченность школы (Nazaruk et al., 2024).

Продолжение на следующей странице

ВСТАВКА 4. Продолжение

Проблемы возникли также из-за нечетких правил, организационных трудностей и разного восприятия целей подготовительных классов (Tędziągolska et al., 2024). Многие учителя и директора школ сообщают о трудностях, с которыми они сталкиваются в борьбе со стереотипами (Cytlak and Jarmużek, 2023). Кроме того, в связи с увеличением рабочей нагрузки директора школ сообщают об увеличении количества отпусков по болезни учителей, связанных с профессиональным выгоранием (Tędziągolska et al., 2024).

Более половины всех польских учителей не имели опыта работы с иностранными учащимися (Nazaruk et al., 2024). Министерство образования сотрудничает с ЮНИСЕФ, университетами и НПО с целью проведения тренингов по «доступности образования» для учителей и административного персонала школ (ReferNet Poland, 2024). ЮНИСЕФ также запустил Learning Passport — платформу электронного обучения, специально предназначенную для учителей с целью содействия инклюзивному образованию беженцев. Учителя могут получить доступ к ресурсам и тренингам по межкультурной коммуникации и работе с травмами учащихся (ЮНИСЕФ, 2023b; 2024). Местные и региональные организации оказывают помощь руководителям школ, учителям и ассистентам учителей, предоставляя педагогические инструменты, рекомендации и обучение. Поддержка оказывается посредством общения и психологической помощи, а также семинаров по межкультурной коммуникации и многообразию (Bochkar, 2024; Kanoria and Shetty, 2024).

Параллельно с этим Министерство образования Украины приложило усилия по расширению инструментов дистанционного обучения на основе цифровых платформ, запущенных во время пандемии COVID-19, таких как Всеукраинская школа онлайн и школа «Оптима», что позволило некоторым учащимся продолжить доступ к украинской учебной программе в режиме онлайн (Optima School, 2022; Stolarski, 2024). Однако с сентября 2024 года закон обязывает всех украинских беженцев посещать польские школы (Notes from Poland, 2024).



Фото: © UNICEF/UN040279/Gurgenidze*

Директора, обладающие
автономией, имеют
больше возможностей для
инклюзивного руководства

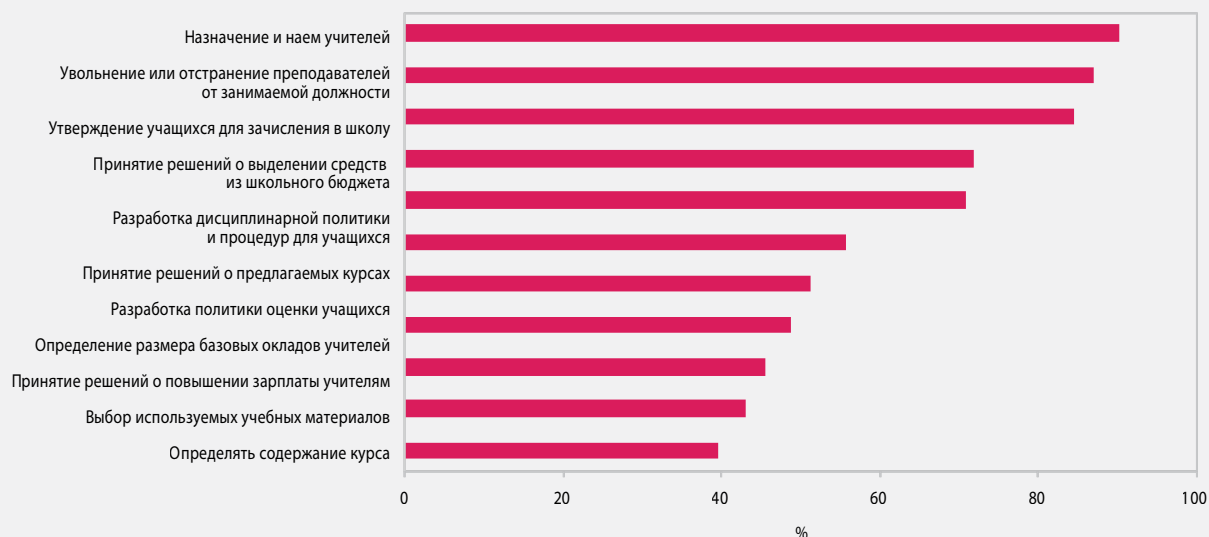
Страны, участвовавшие в международном исследовании учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения (TALIS) за 2018 год, сообщили о различиях в уровнях автономии школ и директоров. В среднем директора школ обладали значительными полномочиями по принятию решений при найме и назначении сотрудников (90%), увольнении и отстранении сотрудников (87%) и распределении

бюджета (72%). Директора школ в регионе принимают решение об окончательном приеме учащихся (84%), что играет ключевую роль в обеспечении инклюзивного доступа для некоторых групп учащихся. Однако только половина директоров школ имеют возможность разрабатывать и адаптировать правила оценки учащихся (**Рисунок 2**).

РИСУНОК 2.

В Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Центральной Азии директора школ имеют ограниченные полномочия в принятии решений, касающихся аспектов обучения

Процент директоров школ первой ступени среднего образования, сообщивших о значительной ответственности, в разбивке по типу решений, отдельные страны со средним и высоким уровнем дохода, данные за 2018 год



Источник: ОЭСР (2020).

Руководители школ, обладающие *финансовой автономией*, могут выделять средства на поддержку тех, кто больше всего в этом нуждается (ЮНЕСКО, 2021). В Албании руководители школ не имеют возможности самостоятельно определять школьные бюджеты и соответствующим образом корректировать план обучения и деятельность школ. В системе также отсутствуют механизмы распределения ресурсов с учетом различий между учащимися (Maghnoaj et al., 2020). Например, 84% респондентов опроса, проведенного в рамках данного доклада, назвали ограниченные финансовые ресурсы основным препятствием на пути к успешной реализации принципов инклюзивного образования. Руководители школ также сообщили об отсутствии значительной автономии в подборе учителей (Албано-американский фонд развития, 2019).

В Словении услуги, финансирование которых не предусмотрено государственным бюджетом (в дополнение стандартных программ основных школ), могут финансироваться из бюджета муниципалитетов (Eurydice, 2023). Реализация и цели таких бюджетов различаются в разных муниципалитетах. Некоторые муниципалитеты предоставляют школам более широкую автономию, в то время как другие обязывают строго следовать рекомендациям. В некоторых случаях муниципалитеты могут потребовать выделения средств на конкретные цели. Например, в муниципалитете Любляны финансирование школ направлено на удовлетворение конкретных потребностей кадров. Распределение средств осуществляется на основе количества классов в каждой школе. Школы имеют право самостоятельно нанимать дополнительных учителей, вспомогательный и обслуживающий персонал. Подобная модель обеспечивает гибкость директорам

в найме персонала в зависимости от разнообразных потребностей школы и учеников, а также способствует созданию инклюзивной среды. Это позволяет школам решать проблемы, внедрять инновационные методы и адаптировать подбор персонала под конкретный контекст.

Способность осуществлять подбор *преподавательского состава* имеет решающее значение для формирования инклюзивной школьной культуры и наращивания адекватного потенциала школ (Европейское агентство по развитию инклюзивного образования в области особых потребностей, 2018). Руководители школ также подотчетны правительству и сообществам за использование соответствующих ресурсов. Эстонские школы и их руководители пользуются большой степенью автономии в принятии решений. Почти все директора школ сообщили о свободе принятия решений по вопросам назначения и увольнения учителей (ОЭСР, 2020) и их профессионального развития. Тем не менее, только 1% от средств, ассигнованных из национального бюджета на зарплаты учителей, направляется на их профессиональное развитие (Maghnoouj et al., 2020).

Менее половины директоров школ в регионе сообщили, что несут значительную ответственность за выбор учебных материалов (44%) или определение содержания курса обучения (40%), которые являются ключевыми педагогическими аспектами для инклюзивного преподавания и обучения. Гармонизация школ в Кыргызстане также привела к стандартизации учебных программ и учебных пособий, что ограничило автономию руководителей школ в их адаптации. По сообщениям руководителей школ, полномочия по принятию решений по педагогическим аспектам и управлению ресурсами постепенно сокращаются.

В Словении менее 10% директоров школ участвуют в принятии решений о содержании программы обучения (ОЭСР, 2020). Заведующие учебной частью — это те, кто принимает решения относительно преподавания и обучения, выбора и адаптации программы обучения для удовлетворения различных потребностей в обучении. В отличие от них директора школ сохраняют значительные полномочия по найму и увольнению учителей, распределению бюджета и установлению правил поведения учащихся (Japelj Pavešić et al., 2018).

РАЗМЫШЛЯЯ О СВОЕЙ РОЛИ



Фото: © Vera Balan

Вера Балан,
Теоретический лицей им. Петре Штефэнукуэ,
Яловень (Республика Молдова)

Сегодня у меня состоялся содержательный разговор с мамой ученика 8-го класса, имеющего тяжелые формы инвалидности. Мы обсудили путь ее сына, его достижения, трудности, с которыми он сталкивается, и ту коллективную работу, которая необходима для обеспечения ему качественного образования.

Меня особенно впечатлило, насколько глубоко такие родители вовлечены в обучение своих детей. Они — настоящие защитники их интересов, тесно сотрудничают со школами, разрабатывают индивидуальные планы, добиваются необходимых ресурсов и отстаивают права своих детей. Не менее важна их

эмоциональная поддержка, которая помогает детям развивать устойчивость и уверенность в себе.

Мы говорили о вовлечении ее сына в занятия по музыке, технологии и физическому воспитанию в нашем лицее. Особенно ценно, насколько инклюзивная среда способствует его социальному и академическому развитию. В то же время мы признали существующие трудности, в частности случаи маргинализации со стороны сверстников, которые могут негативно сказаться на его самооценке.

Ее обеспокоенность нехваткой услуг в нашем городе и тем, что ее сын закончит 9-й класс в 16 лет, глубоко меня тронула. Это напоминание о пробелах в нашей системе. Хотя я заверила ее, что этот вопрос рассматривается на местном и национальном уровнях, я знаю, что мы не можем просто ждать. Разработка проектов, поиск внешнего финансирования и активные призывы к поиску решений должны стать приоритетом.

Мы пришли к пониманию, что процесс инклюзии — это общая ответственность. Родители играют ключевую роль, но и школы должны делать больше, обеспечивая качественное образование и решая социальные проблемы, такие как маргинализация. Я приняла для себя решение обсудить с педагогическим коллективом конкретные шаги и активно работать над поиском решений по вопросам интеграции учеников после окончания школы.

Этот разговор напомнил мне, почему я занимаюсь этим делом: каждый ученик, независимо от сложностей, достоин возможностей для успеха.



Фото: © UNICEF/UNI610998/Djemidzic*

Позитивное индивидуальное
отношение к инклюзии
разделяют не все

Мотивированные и целеустремленные руководители школ могут открыть путь к инклюзивной образовательной среде. Личное видение и приверженность делу улучшения образования были названы в качестве ключевых движущих сил для опрошенных руководителей школ в рассматриваемых странах. Руководители школ в Албании, Эстонии и Словении заявили о намерении преобразовать образовательную практику и реализовать свое видение инклюзивного образования высокого качества. В Боснии и Герцеговине и Республике Молдова ценности и амбиции руководителей школ формируют их устремления. Они чувствуют ответственность перед своими сообществами и хотят служить образцом для подражания.

Убеждения руководителей школ имеет решающее значение для методов инклюзивного образования (Biesta et al., 2015; Van Mieghem et al., 2022). Те, кто придерживается установки на личностный рост и

считает, что способности и интеллект могут быть развиты путем приложения усилий, а не являются неизменными, заданными от рождения параметрами (Claro et al., 2016), лучше подготовлены к созданию справедливой среды и удовлетворению разнообразных потребностей учащихся (Adams et al., 2023; Muenks et al., 2024). Позитивный взгляд на инклюзивное образование в значительной степени предопределяет приверженность инклюзивным методам (Kielblock, 2018), в то время как негативный взгляд может оказать негативное влияние на результаты образования и социальную интеграцию учащихся с особыми потребностями и другими ограничениями (Idol, 2006). Результаты опросов, проведенных в рамках страновых тематических исследований в ходе подготовки настоящего доклада, показывают, что понимание руководителями школ принципов инклюзивного образования различается даже среди этой нерепрезентативной выборки респондентов (**Таблица 3**).

ТАБЛИЦА 3.

Понимание и отношение руководителей школ к инклюзивному образованию

	Понимание инклюзии		Отношение к инклюзии	
	Основное внимание	Основные проблемы	Поддержка	Ключевые опасения
Албания	Равенство, сотрудничество, благоприятный климат	Ограниченная осведомленность о более широких аспектах	Положительное отношение, поддержка адаптации учебной программы и системы оценивания	Проблемы с инфраструктурой и возможностью реализации
Босния и Герцеговина	Равенство, адаптированное обучение, ориентация на особые образовательные потребности	Недостаточная подготовка учителей, корректировка учебной программы	Принятие в теории, скептицизм в отношении методов	Скептицизм в отношении эффективности, основное внимание уделяется ООП
Эстония	Доступ для всех, системные проблемы	Нагрузка на учителей, проблемы поведенческой интеграции	Директора школ относятся с оптимизмом; заведующие учебной частью менее оптимистичны	Практические барьеры, такие как ресурсы, наличие времени у учителей
Грузия	Доступ, равенство, преобразующее лидерство	Видение лидерства	Четко выраженное позитивное отношение, уверенность в преимуществах	Лидерские качества
Кыргызстан	Внимание на ООП	Поляризованные взгляды, отсутствие всеобъемлющей инклюзии	Поляризованные взгляды, смешанная поддержка общих классных комнат	Поляризация в отношении всеобъемлющей инклюзии, наличие ресурсов у учителей
Республика Молдова	Разнообразие, равенство, всеобщий доступ	Ограниченность ресурсов, нехватка времени	В целом благоприятное отношение, неопределенность в отношении практической реализации	Логистические ограничения, времязатратное обучение
Словения	Благоприятный климат, сотрудничество, индивидуализация	Ограниченность ресурсов, адаптация учебной программы	Положительное отношение, сдержанное из-за наличия опасений	Дефицит ресурсов, обучение требует много времени

Источник: Анализ страновых исследований, проведенных в семи целевых странах.

В Албании, Боснии и Герцеговине и Республике Молдова руководители школ сосредоточили внимание на интеграции всех учащихся. Напротив, в Кыргызстане преобладала более узкая интерпретация инклюзии, ограниченная учащимися с особыми образовательными потребностями. В Эстонии и Словении руководители школ придерживаются смешанных взглядов на инклюзивное образование: хотя они и принимают более широкое определение инклюзии, но ставят под сомнение возможность ее практической реализации. В Эстонии инклюзивное образование обычно понимается как равный доступ к качественному образованию для всех, независимо от социально-экономического статуса, национальности, пола, местоположения или особых потребностей (Правительство Эстонии, 2024), а также как подход к обучению, в первую очередь (80%) применяемый в общеобразовательных школах (Räis et al., 2016). Однако неоднозначные взгляды руководителей эстонских школ отчасти объясняются отсутствием формального определения на государственном уровне, что заставляет их искать ориентиры в общеевропейских руководящих принципах.

Руководители школ по-разному относятся к инклюзивному образованию и его результатам. В Албании 90% руководителей школ согласны с тем, что инклюзивные школы повышают успеваемость всех учащихся, а 96% поддержали идею адаптации учебных программ для повышения эффективности обучения. В Республике Молдова 91% руководителей отметили повышение общей успеваемости, а 93% поддержали необходимость адаптации учебных программ. В то же время в Кыргызстане только 41% руководителей школ считают, что инклюзивное образование повышает самооценку учащихся. В Эстонии 74% директоров школ считают, что инклюзивное образование способствует независимости, однако только 47% заведующих учебной частью придерживаются того же мнения. Лидерская роль директоров школ формирует их отношение, предоставляя им более широкое видение.

Руководители школ в Кыргызстане и Республике Молдова подчеркивают важность дифференцированных стратегий преподавания и совместного обучения, отмечая их ключевую роль для удовлетворения различных потребностей учащихся.

Практическая реализация принципов инклюзивного образования в школах является сложной задачей. Среди руководителей школ 68% в Боснии и Герцеговине и 60% в Эстонии считают, что инклюзивное образование является более эффективным в теории, чем на практике. К числу упомянутых проблем в практической реализации относятся рабочая нагрузка учителей, отсутствие подготовки и специализированного персонала, а также ограниченные возможности распределения ресурсов. Почти 90% директоров школ, опрошенных в ходе подготовки данного доклада в Албании и Кыргызстане, утверждали, что нехватка специализированных кадров препятствует полномасштабному внедрению принципов инклюзивного образования.

В Республике Молдова, где 46% директоров школ выразили сомнение в практической осуществимости принципов инклюзивного образования, 75% также сообщили, что инклюзивное преподавание сопряжено со значительным повышением учебной нагрузки учителей. Такое же мнение разделяют 85% опрошенных в Эстонии, где руководители школ обеспокоены нехваткой вспомогательных специалистов, таких как специализированные педагоги и логопеды (Räis et al., 2016). Консультанты по инклюзивному образованию подчеркивают, что общеобразовательные школы не могут оказывать необходимую поддержку учащимся с особыми потребностями из-за ограниченных знаний и навыков учителей в управлении инклюзивными классами. Несмотря на существование нескольких программ повышения квалификации, руководители школ считают, что эти программы редко разрабатываются с учетом всего спектра обязанностей, выполняемых руководителями школ (Kivirand et al., 2021).



Фото: © UNICEF/UNI212822/Zhanibekov*

Политика и законодательство,
обеспечивающие
благоприятные условия,
важны для руководства школ

Профессионализация карьеры руководителей школ является критически важным, хотя и недооцененным, фактором для понимания, признания и реализации принципов инклюзивного образования. Как утверждается во *Всемирном докладе по мониторингу образования* за 2024/5 гг., наличие четко определенных стандартов, прозрачных и справедливых процессов отбора, надлежащей подготовки и повышения квалификации, а также надежных механизмов оценки являются важными строительными блоками для профессионализации карьеры руководителей школ.

Стандарты для руководителей школ помогают доносить национальные приоритеты и используются для руководства отбором, подготовкой, обучением и оценкой директоров школ (ЮНЕСКО, 2024а). Они помогают руководителям школ продвигать принципы инклюзивного образования, согласовывая

цели конкретной школы с национальными целями (Kovačević, 2025). Среди стран региона, по которым имеется доступная информация, 48% приняли отдельные профессиональные стандарты или системы компетенций для руководителей школ. Однако только некоторые из них прямо затрагивают вопросы инклюзии (**Таблица 4**). В некоторых странах законы связывают руководство школ с инклюзивным образованием только в отношении особых потребностей и ограниченных способностей. В Словении инклюзивное образование не является обязательным, поскольку Закон о размещении детей с особыми потребностями 2011 года предписывает только интеграцию детей с ограниченными возможностями. Таким образом, руководители школ играют решающую роль в продвижении инклюзивного образования, закрепленного в законе, посредством отстаивания ценности равных возможностей, толерантности и уважения к многообразию.

ТАБЛИЦА 4.

Стандарты для руководителей школ, в которых упоминаются цели инклюзивного образования, отдельные страны

Албания	Профессиональные стандарты для руководителей школ (в редакции 2019 года) способствуют лидерству в инклюзивном образовании посредством продвижения ценностей и принципов инклюзии, равенства, сотрудничества, обучения на протяжении всей жизни и непрерывного развития, направленных на благополучие и успех всех учащихся.
Армения	Согласно Решению № 76 (в редакции 2022 года) о профессиональных навыках директора школ должны «обеспечить равные условия обучения для всех учащихся» и «создать здоровую морально-психологическую атмосферу взаимного уважения и поддержки».
Хорватия	В Квалификационных стандартах для директоров школ (в редакции 2020 года) указано, что директора школ несут ответственность за разработку новых образовательных программ, учитывающих потребности различных групп учащихся, обеспечение условий для безопасной образовательной среды, развитие климата сотрудничества и доверия и реализацию мероприятий, направленных на снижение стресса в образовательном процессе.
Грузия	Стандарт для директоров государственных школ (в редакции 2022 года) требует от руководителей школ создания «безопасной, инклюзивной и ориентированной на достижение цели школьной среды», основанной на принципах совместного лидерства.
Эстония	Модель компетенций руководителей образовательных учреждений (в редакции 2023 года) гласит, что опытные руководители образовательных учреждений и специалисты по изменению систем должны использовать в своей работе методы инклюзивного лидерства и коучинга, а также воплощать принципы инклюзивного и совместного обучения.
Сербия	В Положении о стандартах компетентности директоров образовательных и учебных заведений (в редакции 2013 года) указано, что директора обязаны обеспечить: «инклюзивный подход в образовательном процессе», который подразумевает соблюдение международных конвенций и договоров по правам человека; защиту учащихся от насилия, жестокого обращения и дискриминации; создание климата, в котором принимается и ценится разнообразие и поощряется толерантность; понимание потребностей всех учащихся (например, талантливых и одаренных, с ограниченными возможностями, из уязвимых социальных групп); разработку индивидуальных планов обучения для учащихся с ограниченными возможностями.
Республика Молдова	Стандарты профессиональной компетентности для управленческого персонала (в редакции 2016 года) отдают приоритет межкультурному диалогу, толерантности, недискриминации и социальной интеграции.
Российская Федерация	Профессиональные стандарты для руководителей образовательных учреждений (в редакции 2021 года) обязывают директора развивать таланты и способности учащихся, учитывать образовательные потребности, способности и этнокультурную ситуацию детей, а также обеспечивать доступность образовательных программ для детей с ограниченными возможностями.
Украина	В Профессиональном стандарте для руководителей учреждения общего среднего образования (в редакции 2021 года) указано, что руководитель школы несет ответственность за обеспечение безопасной, здоровой и инклюзивной образовательной среды.

Источник: Страновые профили в рамках обзоров PEER и страновые тематические исследования из Албании, Эстонии, Грузии и Республики Молдова.

ПРАКТИКА НАЙМА И ОТБОРА ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ НЕ УДЕЛЯЕТ ДОСТАТОЧНОГО ВНИМАНИЯ ИНКЛЮЗИИ

Процессы приема на работу и отбора кандидатов в директора школ должны соответствовать общим целям системы образования и конкретным потребностям школ (ЮНЕСКО, 2024а). Независимо от того, является ли система образования централизованной или нет, основным ее элементом являются объективные, справедливые, инклюзивные, прозрачные и четко сформулированные критерии (Grissom et al., 2015; Palmer and Mullooly, 2015). Такие критерии повышают авторитет и легитимность роли директора и помогают укрепить атмосферу доверия и уважения внутри школьного сообщества. Однако вероятность того, что руководителю удастся привить инклюзивную школьную культуру, будет выше, если эти критерии также будут включать знания и приверженность принципам инклюзивного образования (Kovačević, 2025; ЮНЕСКО, 2024а).

Все страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии, за исключением Беларуси, применяют открытый конкурсный набор директоров школ. С 2019 года

в Албании началось изменение процесса набора кадров с целью снижения политического влияния и повышения прозрачности. Создается оценочный комитет, в состав которого входят члены школьного совета, учителя и родители, а также представители местного самоуправления и местных отделов образования. В 2022 году в Кыргызстане были реализованы радикальные реформы в системе отбора на руководящие должности, в рамках которых законодательно закреплён конкурсный процесс и установлены всеобщие требования к кандидатам. Директора школ в Польше выбираются комитетом, в который входят представители школы, педагогические руководители, учителя, родители и профсоюзы (Eurydice, 2024). В 2024 году в Словении в процессе найма и отбора также произошли изменения с целью ограничения политического влияния на назначение директоров. Министр утверждает кандидатуру после завершения школьным советом процесса отбора. В целом, различия в политике между странами означают, что профили назначенных директоров школ также имеют определенные различия (**Вставка 5**).

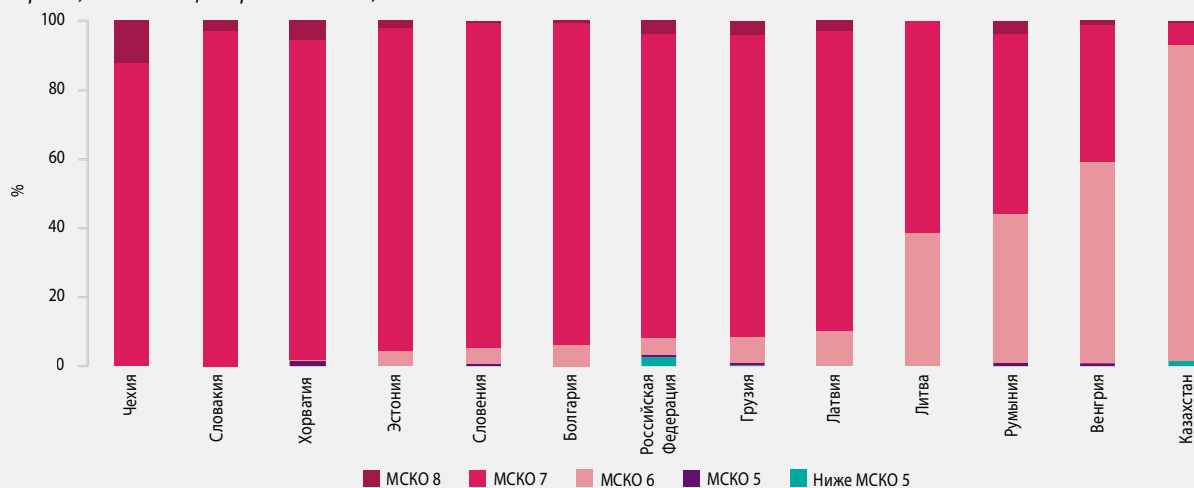
ВСТАВКА 5.

Профили и роли директоров школ различаются

Такие факторы, как образование, опыт, возраст, пол и этническая принадлежность, могут влиять на работу директоров школ, их мотивацию и отношения со школьным сообществом, а также играть роль в формировании инклюзивной образовательной среды. Данные исследования TALIS-2018, дополненные данными тематических исследований, описывают исходные характеристики директоров школ первой ступени среднего образования в 13 странах региона. Например, большинство директоров школ (а в Чехии и Словакии все директора школ) имели как минимум степень магистра, что вполне может служить необходимой академической квалификацией для подготовки к выполнению сложных задач, необходимых для руководства инклюзивными школами. Однако около половины директоров школ в Венгрии, Литве и Румынии и практически ни один директор школы в Казахстане имели послевузовское образование (**Рисунок 3**).

РИСУНОК 3.

В большинстве стран стандартным требованием для директоров школ является наличие послевузовского образования
Директора начальных школ в разбивке по академической квалификации, отдельные страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии, данные за 2018 год



Примечание: МСКО = Международная стандартная классификация образования. Четыре рекомендуемых уровня — это высшее образование короткого цикла (5), бакалавриат (6); магистратура (7) и докторантура (8).

Источник: Данные исследования TALIS-2018.

Продолжение на следующей странице

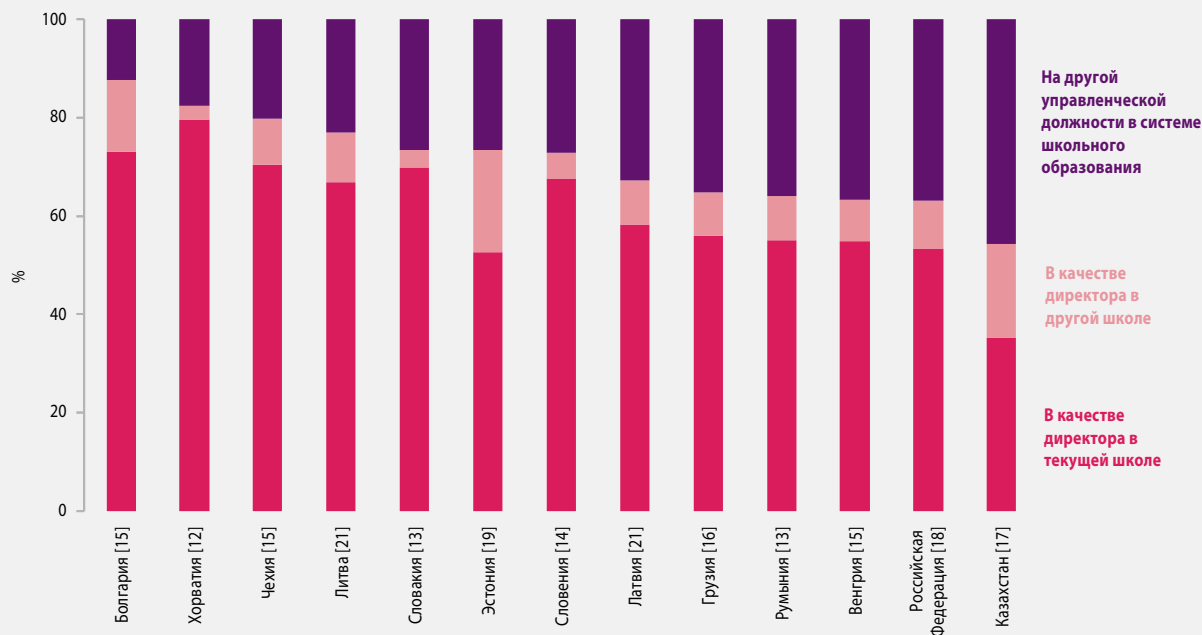
ВСТАВКА 5. Продолжение

Директора начальных школ в рассматриваемых странах имели в среднем 16-летний опыт управленческой работы, из которых 9,7 года они провели в качестве директора в текущей школе, 1,7 года — в качестве директора в другой школе и 4,7 года — на другой управленческой должности в системе школьного образования. Самый длительный опыт работы зафиксирован в Латвии и Литве (21 год), а самый короткий — в Хорватии (12 лет), где директорами становились те, кто большую часть своего опыта получил в своей нынешней школе (80%). В противоположность вышесказанному, директора в Эстонии имели самую низкую долю опыта, приобретенного в той же школе (53%), и самую высокую — в другой школе (21%). Наконец, имели место различия в доле опыта, приобретенного на другой управленческой должности в системе школьного образования, от минимума в 12% в Болгарии до максимума в 46% в Казахстане (**Рисунок 4**). В Кыргызстане и Республике Молдова половина директоров школ занимают свои должности менее четырех лет, что может указывать на продолжающиеся попытки привлечь на руководящие должности в школах менее опытных людей, однако также вызывает обеспокоенность относительно институциональной преемственности и компетентности.

РИСУНОК 4.

Средний срок работы директора в одной и той же школе составляет 10 и более лет

Директора школ первой ступени среднего образования в разбивке по опыту управления и стажу, отдельные страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии, данные за 2018 год



Примечание: В скобках указано среднее общее количество лет управленческого опыта.
Источник: Данные исследования TALIS-2018.

Роли также несколько различаются. В Боснии и Герцеговине и Республике Молдова директора школ больше сосредоточены на административных обязанностях и меньше — на преподавательской роли. Однако в Грузии директора школ тратят более 20% своего времени на преподавание и обучение (ЮНЕСКО, 2024a). В эстонских школах применяется распределенная форма руководства. Директора школ несут ответственность за административное управление школой, включая бюджет и инфраструктуру, а также за привлечение заведующих учебной частью. Заведующий учебной частью курирует вопросы преподавания и обучения, оценки учащихся и преподавательской деятельности (Министерство образования и науки Эстонии, 2021).

Распределение обязанностей по преподаванию и руководству также различается в разных странах региона. В Грузии директора школ, находящихся в неблагоприятном положении, имеют больше опыта, чем директора благополучных школ (Teig et al., 2024). Руководители школ в сельской местности чаще совмещают преподавательскую и руководящую функции, чем в городских районах, например, в Албании и Кыргызстане.

Продолжение на следующей странице

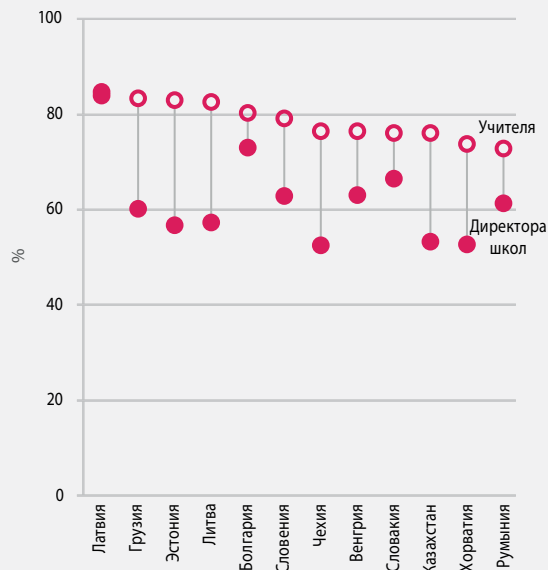
ВСТАВКА 5. Продолжение

Еще одно различие заключается в том, в какой степени женщины имеют доступ к должности директоров школ. Бытует мнение, что женщины с большей вероятностью, чем мужчины, будут способствовать сотрудничеству, профессиональному росту и ответственности за обучение учащихся, улучшение результатов обучения и инклюзию (ОЭСР, 2020). Во всех странах более половины должностей директоров школ занимают женщины, за исключением Боснии и Герцеговины, где мужчин (61%) больше, чем женщин. Тем не менее, за исключением Латвии, женщины чаще становятся учителями, чем директорами школ, при этом более существенные различия наблюдаются в Хорватии, Чехии, Эстонии, Грузии, Казахстане и Литве, что указывает на культурные и системные факторы, препятствующие гендерному равенству в руководстве (**Рисунок 5**).

РИСУНОК 5.

Женщины гораздо реже становятся директорами, чем учителями

Доля женщин среди общего количества директоров и учителей школ первой ступени среднего образования, отдельные страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии, данные за 2018 год



Источник: Данные исследования TALIS-2018.

Тематические исследования показывают, что в странах возможно существуют формальные системы оценки знаний кандидатов об инклюзивном образовании, однако они могут не применяться на практике. В Грузии процесс отбора основан на требованиях Стандарта для директоров государственных школ, который включает в себя принципы инклюзивного образования. Однако в ходе экзаменов и собеседований оценивается только отношение к инклюзивному образованию, а не конкретные знания в данной области. В Республике Молдова формальная оценка профессиональных и управленческих знаний в области инклюзивного образования проводится в процессе отбора, однако она ограничивается только необходимыми знаниями по обучению учащихся с ограниченными возможностями и особым образовательными потребностями. В Кыргызстане только директора специальных школ обязаны иметь соответствующую образовательную квалификацию и опыт обучения учащихся с ограниченными возможностями, в то время как процесс отбора в общеобразовательные школы включает в себя только несколько вопросов, связанных с ограниченными возможностями. В Словении существует структурированная процедура назначения на должность, однако отсутствуют четкие критерии оценки знаний в области инклюзивного образования. При этом следует отметить, что, хотя в таких странах, как Албания и Словения, в ходе отбора формально не оцениваются знания по вопросам инклюзии, обязательные программы обучения для руководителей школ затрагивают вопросы инклюзивного образования.

Другим аспектом критериев, связанных с инклюзией, в процессе отбора является степень, в которой руководители школ поощряют разнообразие (Hunt et al., 2024). Когда кадровый состав директоров школ отражает основные характеристики населения, это может свидетельствовать о приверженности системы образования принципам инклюзии. Это также может служить образцом для подражания среди учащихся из общин национальных меньшинств и оказать положительное влияние на их результаты обучения, поведение, мотивацию и чувство принадлежности (Lee and Mao, 2020; ЮНЕСКО, 2020). В Республике Молдова руководители школ, опрошенные в ходе подготовки данного доклада, заявили, что их разнообразный опыт помогает им лучше понять эмоциональные и психологические потребности учащихся. Однако только Венгрия, Румыния, Сербия и Словакия приняли меры по решению проблемы недостаточной представленности групп этнических меньшинств на должностях директоров школ.

ДИРЕКТОРАМ ШКОЛ НЕОБХОДИМО БЫТЬ БОЛЕЕ ПОДГОТОВЛЕННЫМИ ДЛЯ ПРОДВИЖЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ИНКЛЮЗИВНОСТИ

Чтобы директора школ могли содействовать продвижению принципов инклюзии, им необходимо быть более подготовленными в целом, а не только конкретно по вопросам инклюзивного образования. Тем не менее, несмотря на набирающие популярность призывы о необходимости подготовки директоров школ до вступления в должность, только 65% из них имеют возможности прохождения предварительной подготовки и только 19% — вводного инструктажа. В таких странах, как Босния и Герцеговина, Эстония и Кыргызстан, предварительная подготовка не является обязательной. В Словении программа наставничества для вновь назначенных заведующих учебной частью школ подразумевает систематическую поддержку и помощь начинающим завучам, что обеспечивает их сотрудничество с опытными наставниками за счет предоставления практических рекомендаций и эффективного участия в

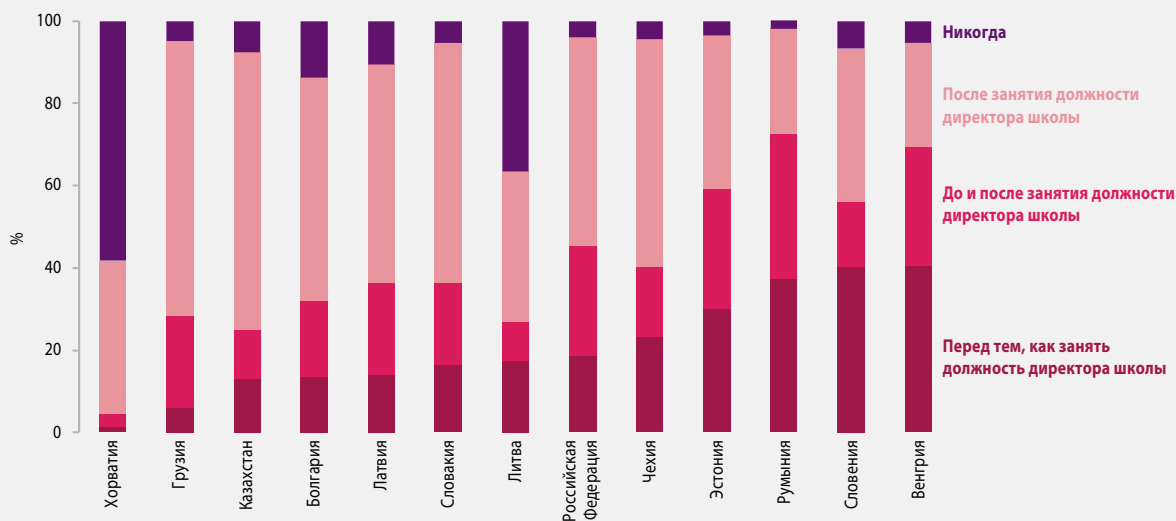
процессах лидерства. Программа включает в себя пять однодневных встреч, промежуточные мероприятия и постоянное индивидуальное сотрудничество между наставниками и начинающими завучами (Erčulj, 2007; National School for Leadership in Education, 2025).

Согласно результатам исследования TALIS-2018, большинство директоров школ первой ступени среднего образования в регионе проходят обучение после вступления в должность. В Грузии и Казахстане 67% директоров школ проходят курсы по управлению школой только после вступления в должность, что демонстрирует скорее реактивный, чем проактивный подход к развитию лидерских качеств. В Хорватии и Литве по крайней мере 4 из 10 директоров сообщили о том, что никогда не проходили такую подготовку (**Рисунок 6**).

РИСУНОК 6.

Немногие директора прошли курс по управлению школой

Процент директоров школ первой ступени среднего образования, которые прошли программу или курс по управлению школой или подготовке директоров, в разбивке по времени, системы образования отдельных стран в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Центральной Азии, данные за 2018 год



Источник: Данные исследования TALIS-2018.

Напротив, страны продолжают уделять приоритетное внимание повышению квалификации: все страны региона за исключением двух — Кыргызстана и Российской Федерации — предусматривают в своих законах и политике в области образования положения о программах повышении квалификации директоров школ. Министерство образования и науки

Эстонии, которое планирует внести поправки в закон «Об основной школе и гимназии», вводит механизм сертификации для руководителей школ с подробным описанием потребностей в повышении квалификации в соответствии с Моделью компетентности лидера в образовании и Моделью карьеры лидера в образовании.

Что касается содержания обучения, анализ 28 основных программ подготовки и профессионального развития в 17 странах региона на основе страновых профилей в рамках обзоров PEER показывает, что основные аспекты, подчеркнутые руководством как необходимые для экспертов по вопросам инклюзивного образования (Hunt et al., 2024; Kovač, 2022), охвачены лишь в ограниченной степени. Наиболее часто охватываемыми аспектами, являются «трансформационное» (формулирование видения в отношении перспектив) (39%) и «обучающее» (обучение) (39%) лидерство, за которыми следовали поощрение взаимодействия (36%) и содействие профессиональному росту (25%). Только 21% программ охватывали все четыре аспекта лидерства.

Директорам школ необходимы специальные знания и понимание инклюзии для удовлетворения разнообразных потребностей и создания равноправной образовательной среды, хотя роли, которые они могут играть, различаются в зависимости от конкретного образовательного контекста (Adams et al., 2023). Например, в Эстонии директора школ сосредоточены на управленческих задачах, а специализированные задачи, связанные с качеством обучения, делегируются заведующим учебной частью, что отражает децентрализованную и богатую ресурсами модель. В Албании преобладает более прямой, ориентированный на сообщество стиль руководства, который компенсирует нехватку ресурсов.

Однако охват тем, связанных с инклюзией, в программах предварительной подготовки и повышения квалификации является ограниченным. В четырех из восьми рассматриваемых стран учителя могут получить знания об инклюзивном образовании в ходе начальной педагогической подготовки, однако перечень соответствующих предметов зачастую ограничен, или они являются факультативными. В Албании инклюзивное образование входит в обязательную программу начальной педагогической подготовки, однако последняя охватывает только вопросы, связанные с обучением учащихся с особыми потребностями в общеобразовательных школах. В Словении некоторые программы начальной педагогической подготовки охватывают инклюзивное образование в рамках факультативных предметов, таких как межкультурное образование, методологии преподавания в классах смешанного уровня и обучение учащихся с трудностями в обучении.

Среди учителей школ первой ступени среднего образования в 13 странах региона, которые приняли участие в исследовании TALIS-2018, 16% выразили

потребность в дополнительной подготовке для преподавания в поликультурной или многоязычной среде и 24% — в обучении учащихся с особыми потребностями (ОЭСР, 2019).

Во всех странах инклюзивное образование включено в программы профессионального развития директоров школ (**Таблица 5**) (Kovačević, 2025). Однако Европейская политическая сеть по вопросам школьного лидерства подчеркивает, что в программах подготовки руководителей школ вопросы равенства «относительно игнорируются» (ОЭСР, 2023а), поскольку они зачастую сосредоточены на административных требованиях и требованиях соответствия (ЮНЕСКО, 2020). Исключением является Албания, где в соответствии со стандартами для школьного руководства, пересмотренными в 2019 году, в рамках девятимесячной обязательной подготовительной программы для руководителей школ основное внимание уделяется обучающему лидерству. Содержание программы регулярно пересматривается для соответствия национальным образовательным целям. Учебные модули охватывают основные аспекты лидерства, такие как формулирование видения в отношении перспектив и руководство трансформационными изменениями; акцент на обучении и педагогическом лидерстве на основе данных, которые зиждятся на принципах равенства и инклюзии; поощрение взаимодействия; а также личностное развитие.

В семи из восьми рассматриваемых стран существующее содержание образовательных программ, как правило, не является обязательным или специфическим по отношению к вопросам инклюзивного образования. В Хорватии руководители имеют доступ к программам профессионального развития, однако последние, как правило, сосредоточены на администрировании и управлении и не охватывают вопросы интеграции, мультикультурализма, справедливости и правомерности (Kovač, 2022). В Республике Молдова программы обучения трех университетов и трех колледжей включают материалы по инклюзивному образованию, однако они не являются обязательными для руководителей школ. Кроме того, в настоящее время не планируется рассматривать вопросы инклюзии в рамках предварительной подготовки директоров школ. Тем не менее, для поддержки инклюзивного образования директорам школ необходимы коммуникативные навыки, навыки межличностного общения, решения проблем, педагогические и юридические навыки (Hunt et al., 2024).

ТАБЛИЦА 5.

Материалы, посвященные инклюзивному образованию, в программе подготовки директоров школ в соответствии с законами и политикой, отдельные страны, данные за 2024 год

	Предварительная подготовка		Повышение квалификации	
	Ассигнования на обучение, предусмотренное законодательством/ политикой	Материалы, посвященные инклюзивному образованию	Ассигнования на обучение, предусмотренное законодательством/ политикой	Материалы, посвященные инклюзивному образованию
Албания	X	X	X	X
Босния/Герцеговина			X	Республика Сербская
Эстония			X	X
Грузия	X		X	X
Кыргызстан			X	X
Польша	X		X	
Республика Молдова	X		X	
Словения	X		X	X

Источник: Страновые профили в рамках обзоров PEER и страновые тематические исследования. Были рассмотрены как обязательные, так и факультативные программы обучения.

В Албании руководители школ должны проходить обучение не менее трех дней в году. Курсы, посвященные инклюзии, уделяют основное внимание совместному лидерству для инклюзивного образования, инклюзивной школьной культуры и разработки политики на основе инклюзивных школ. В Эстонии закон «Об основной школе и гимназии» гласит, что повышение квалификации директоров и заведующих учебной частью организуется за счет субсидий муниципалитетам из государственного бюджета на образование (Правительство Эстонии, 2010). Однако в настоящее время руководители школ не обязаны проходить какие-либо курсы повышения квалификации. Проект «Инклюзивная школа», запущенный Министерством образования и науки Эстонии в 2015 году, включает непрерывное профессиональное обучение руководителей школ, направленное на повышение эффективности их реагирования на различные потребности, и способствует их индивидуальному развитию и творчеству (ОЭСР, 2023а), однако его влияние носит ограниченный характер, поскольку участие в нем не является обязательным (Kovačević, 2025). Совет по образованию и делам молодежи предлагает неформальную поддержку без отрыва от работы благодаря сети наставничества, которая обеспечивает взаимодействие руководителей школ с опытными коллегами для получения практических советов и рекомендаций. Руководители школ также могут воспользоваться преимуществами сетевого коучинга по вопросам управления изменениями и инноваций, предоставляемого Министерством образования.

В 2016–2019 гг. в Грузии Национальный центр профессионального развития учителей в реализовал программу по поддержке инклюзивной, основанной на участии и ориентированной на учащихся образовательной среды, рассчитанной на директоров школ в качестве обучающихся лидеров. Программа содействия инклюзивному образованию также охватывает руководителей школ. В Кыргызстане модуль инклюзивного образования доступен в рамках системы повышения квалификации. Однако ни один из опрошенных руководителей школ в стране не сообщил об участии в таком обучении.

В Словении реализуется годичная программа подготовки для получения лицензии на должность директора школы. Она доступна ново назначенным директорам школ, которые должны завершить ее в течение года с момента назначения. Программа подготовки отвечает законодательно установленным задачам директоров школ и дошкольных учреждений, при этом инклюзивное образование является одной из ее центральных тем. В рамках обязательного модуля «Инклюзивная школа» рассматривается определение инклюзии и инклюзивного лидерства, при этом упор делается на лидерство в среде с разнообразным контингентом учащихся, включая лиц с особыми потребностями, а также учащихся из неблагополучных социально-экономических слоев и семей мигрантов. Национальная школа лидерства также предлагает передовые программы, содействующие руководителям школ во внедрении практики инклюзивного образования.



Фото: © UNICEF/UN0766423/Reklajtis*

Лидеры продвигают инклюзивное образование с помощью различных методов

Руководители школ применяют ряд различных инклюзивных методов в своей деятельности, вне зависимости от того, руководствуются ли они социальным контекстом, политическими рамками, собственными ценностями или накопленным опытом (Óskarsdóttir et al., 2020). В данном разделе описывается ряд примеров из рассматриваемых стран, в которых руководители школ в результате эффективной практики отбора или политики подготовки и обучения, а также

исходя из своих собственных ценностей и убеждений, руководствуются или внедряют практики, которые способствуют инклюзивной школьной культуре и поддерживают аргументы в пользу инклюзивного образования, такие как формулирование инклюзивного видения, содействие целенаправленным методикам преподавания, развитие сотрудничества и определение приоритетных направлений повышения квалификации учителей.

РУКОВОДИТЕЛИ ДОЛЖНЫ ИМЕТЬ ВИДЕНИЕ И ПЛАН РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Определение стратегического направления развития является основной функцией руководства инклюзивной школы. Сюда входит определение и формулирование общего видения инклюзивного образования (Европейское агентство по развитию инклюзивного образования в области особых потребностей, 2021). В Эстонии руководители школ видят свою роль в постановке стратегических целей и обеспечении соответствия приоритетам инклюзии. В Грузии лица, отвечающие за разработку и внедрение политики в области образования, опрошенные в ходе подготовки данного доклада, согласились с тем, что подход к инклюзивному образованию не должен быть отделен от видения школы; в противном случае это может способствовать сегрегации.

Директора школ должны быть готовы информировать об инклюзивной школьной культуре. Сила школьной культуры зависит от того, насколько четко выражены школьные ценности. Это включает в себя разработку заявления о миссии, в котором сформулировано коллективное намерение школы ценить и учитывать разнообразие учащихся и проявлять уважение ко всем членам школьного сообщества, а также разработку плана действий, в котором излагаются цели и стратегии (ЮНЕСКО, 2021). В Словении руководители школ, которые эффективно продвигают инклюзивное образование, формулируют, доносят и воплощают свое видение на практике, мотивируя все заинтересованные стороны. Вовлечение всего школьного сообщества в процесс формулирования видения помогает продвигать общую цель на всех уровнях.

Отсутствие знаний или уверенности при формулировании плана развития может затруднить процесс. В Грузии половина директоров школ согласны с тем, что руководители школ должны быть подготовлены и должны иметь четкое видение с целью поддерживать инклюзивную школьную среду, однако многим из них не хватает необходимых навыков и знаний об инклюзивном образовании. Аналогичным образом, 36% киргизских

и 29% молдавских руководителей школ, принявших участие в страновых опросах, реализуют планы развития школ, однако им не хватает уверенности при разработке планов, способствующих формированию инклюзивной школьной культуры.

План становится более реалистичным и его легче донести, если он подкреплен системой мониторинга, которая информирует заинтересованные стороны о достигнутом прогрессе и требующих внимания областях. Индекс инклюзии — это инструмент, разработанный Центром исследований инклюзивного образования для поддержки развития инклюзивных школ. Он может использоваться для выявления барьеров на пути к обучению и изучения решений для повышения степени участия учащихся (Booth and Ainscow, 2011). Городская школа в Албании успешно реализовала свое видение инклюзивной образовательной среды, основанное на совместном планировании и принятии решений с использованием Индекса инклюзии (**Вставка 6**). В Боснии и Герцеговине Индекс инклюзии иногда использовался для совместной разработки планов развития школ и инклюзивной политики, однако 37% руководителей школ, опрошенных в ходе подготовки данного доклада, сообщили о том, что не уверены в использовании этого инструмента для партисипативной оценки школьной культуры. В кантоне Сараево некоторые руководители начальных и средних школ, а также группы, состоящие из учителей, психологов и логопедов, организуют ежемесячные встречи, на которых руководитель школы несет ответственность за реализацию правительственного свода правил по инклюзивному образованию.

ВСТАВКА 6.**Школа в Албании использовала Индекс инклюзии для создания инклюзивной среды**

В Албании, несмотря на прогресс в области инклюзивного образования, некоторые проблемы до сих пор не решены. Директора школ имеют много обязанностей, особенно в отношении детей с ограниченными возможностями. Например, они полагаются на информацию, собранную учителями в районе школы, и консультируются со школьной оценочной комиссией по вопросам наличия детей с ограниченными возможностями. Имеется необходимость в соответствующей подготовке.

В проекте инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями, реализованном в 2014–2017 гг. организацией Save the Children в сотрудничестве с НПО MEDPAK, приняли участие 28 школ. В основе этого проекта лежал Индекс инклюзии. Директоров школ обучили использовать Индекс в рамках самооценки с целью разработки инклюзивной политики для среднесрочных школьных планов, утверждаемых региональными управлениями или отделами образования, а также для мониторинга соответствующих мероприятий с помощью показателей эффективности.

В одной городской школе директор и команда по развитию школы, состоящая из учителей, учащихся, родителей и членов сообщества, взяли на себя обязательство предоставить всем заинтересованным сторонам школы возможность участвовать в процессе формулирования видения, миссии и ценностей школы. Индекс инклюзии послужил основой для тщательного анализа, определения приоритетов и совместной разработки стратегического плана развития школы и годового плана действий. В этом процессе, описанном в Профессиональных стандартах для руководителей школ, приняли участие различные заинтересованные стороны, что способствовало формированию чувства сопричастности и общей приверженности созданию инклюзивной школьной культуры.

Заинтересованные стороны активно участвовали в реализации запланированных мероприятий, таких как борьба с буллингом, дни открытых дверей, а также психосоциальные мероприятия и художественная самодеятельность. Положительные изменения наблюдались в школьной культуре, родительской поддержке, приверженности учителей, отношениях внутри сообщества, а также в благополучии и успеваемости учащихся.

Источник: Save the Children (2017).

РУКОВОДИТЕЛИ ШКОЛ МОГУТ СПОСОБСТВОВАТЬ ИНКЛЮЗИИ ПОСРЕДСТВОМ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ

Руководители школ должны обладать гибкостью, способностью к адаптации и проявлять инициативу в создании безопасной и справедливой среды для разнообразного контингента учащихся (ОЭСР, 2023а). Некоторые страны изучают использование универсального дизайна для обучения (УДО) — подхода к разработке учебных программ, целью которого является предоставление равных возможностей обучения для всех учащихся (ЮНЕСКО, 2020). Министерство образования Литвы подготовило рекомендации по включению УДО в программу «Школа тысячелетия». Руководители школ призваны выступать в роли инициаторов, сторонников, руководителей групп, наставников и лиц, формирующих отношение к учебе. Они помогают учителям предвидеть возможные барьеры и вносить необходимые изменения для поощрения обучения вместе (Министерство образования, науки и спорта Литвы и Агентство Европейского социального фонда, 2023).

Руководители школ могут способствовать повышению доступности путем корректировки когнитивных аспектов (например, адаптировать учебные материалы в соответствии с уровнем сложности), типографских аспектов (например, соответствующий размер шрифта

и графические элементы), лингвистических аспектов (например, упрощенные тексты) и диагностических аспектов (например, улучшение определения уровня подготовки или оценки потребностей). Они также могут поощрять использование методов обучения на основе проектов, чтобы повысить самоэффективность и активное участие учащихся с различными потребностями (ReferNet Poland, 2024). В Боснии и Герцеговине среди опрошенных руководителей школ 85% считают, что адаптация учебной программы, а 91% — что адаптация методов и материалов обучения, являются эффективными инклюзивными методами, отвечающими индивидуальным потребностям учащихся.

Индивидуальные планы обучения являются распространенной инклюзивной практикой в Боснии и Герцеговине, Эстонии, Грузии, Венгрии, Республике Молдова, Сербии и Словении (Kovac-Cerovic et al., 2016; Ograjšek et al., 2022; Toth, 2007). В них описываются поддержка и услуги, которые требуются учащимся с особыми потребностями для успешного обучения в школе. На основе этих планов учителя могут адаптировать планы уроков и учебную программу для удовлетворения потребностей отдельных учащихся и обеспечения равных возможностей

обучения (Kovac-Cerovic et al., 2016). В Эстонии 70% директоров школ сообщили, что часто используют дифференцированное обучение и индивидуальные планы обучения для удовлетворения разнообразных потребностей в обучении.

Директора школ могут корректировать школьные политики или практики, такие как системы оценивания или дисциплинарные методы. Адаптация системы оценивания учащихся может включать дополнительное время, словарь языков меньшинств или тихое место. Почти все директора школ в Боснии и Герцеговине (87%) и Республике Молдова (96%) рекомендовали использовать подобные адаптации, однако только

немногие сообщили о том, что часто используют дифференцированные методы преподавания и оценивания в школах.

Наконец, директора школ могут выступать в роли лидеров межкультурного взаимодействия (**Вставка 7**). Чтобы обеспечить успешную интеграцию мигрантов в словенскую систему образования, в некоторых школах была принята обязательная практика проведения межкультурных мероприятий, способствующих развитию понимания и уважения среди учащихся разного происхождения, а также оказывать языковую поддержку лицам, не являющимся носителями языка.

ВСТАВКА 7.

Музыкальное образование используется в качестве инклюзивного педагогического инструмента для молодежи рома на Балканах

Музыкальное образование может выступать в роли мощного инструмента для поощрения инклюзии, привлечения учащихся разного происхождения, развития у них чувства сопричастности и повышения личного благополучия (Crawford, 2020; Sobel, 2023). В Brakja Ramiz-Hamid, одной из крупнейших начальных школ в Скопье (Северная Македония) руководство в лице директора и учителя музыки продемонстрировало педагогический потенциал музыки для интеграции молодежи рома в систему образования. Рома, составляющие большинство из более чем 2000 учащихся, сталкиваются с многочисленными и устойчивыми препятствиями, такими как бедность, дискриминация и ограниченный доступ к качественным внеклассным мероприятиям. Стремясь предоставить молодым людям больше возможностей, в 2017 году руководители школы основали Roma Rock School — ассоциацию полиэтнического музыкального образования.

Под руководством основателя Альвина Салимовски и со-основателя Невруса Байрам, а также при поддержке опытных музыкантов школа, которая предлагает бесплатное музыкальное образование для молодежи рома, стала жизненно важным пространством для расширения прав и возможностей и интеграции в систему образования. Учащиеся изучают теорию музыки и учатся играть на музыкальных инструментах, а также имеют возможность сочинять, записывать, продюсировать и исполнять собственную оригинальную музыку. Этот опыт позволяет учащимся развивать чувство ответственности за свою работу, укреплять уверенность и чувство включенности в школьный коллектив и общество.

Помимо собственной учебной программы, Roma Rock School выступает в роли площадки для культурного и социального обмена. В рамках проекта Creative Europe Music Connects и в сотрудничестве с НПО «Музыканты без границ» и Fontys Rockacademie, частью голландского профессионального университета, школа сотрудничает с Mitrovica Rock School, работающей в этнически разделенном городе Митровица в Косово. Обе школы организуют концерты, летние программы и тренинги, на которых учащиеся из разных этнических групп делятся своей страстью к музыке. Эта инициатива помогает наладить взаимопонимание и укрепить чувство принадлежности.

Примечание: Упоминание Косово следует понимать в контексте резолюции 1244 Совета Безопасности.

Источники: Bašić (2022); Mitrovica Rock School (2024); rfi (2023); Roma Rock School (2022).

РУКОВОДИТЕЛИ ШКОЛ МОГУТ СПОСОБСТВОВАТЬ ИНКЛЮЗИИ ПОСРЕДСТВОМ СОТРУДНИЧЕСТВА

Поощрение сотрудничества имеет решающее значение для формирования инклюзивной школьной культуры и практики (Lambrecht et al., 2022). Однако только 46% профессиональных стандартов для руководителей школ в Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Центральной Азии требуют от директоров школ содействия сотрудничеству с учителями. Необходимо сотрудничество с учителями, вспомогательным персоналом и службами, а также с учащимися, родителями и обществом.

... с учителями

Согласно результатам исследования PISA в 2022 году, 38% учащихся школ первой ступени среднего образования в Албании, Эстонии, Грузии, Польше, Республике Молдова и Словении посещали школу, директора которой поощряли сотрудничество с учителями не реже одного раза в месяц. И напротив, почти каждый пятый опрошенный посещал школу, где такая практика была редкостью (ОЭСР, 2023b). Формирование структуры сотрудничества посредством обсуждений и обмена материалами и практиками может улучшить педагогический процесс (Eisenschmidt et al., 2024).

Половина руководителей школ в регионе считают совместное обучение инклюзивным, однако эта практика, по всей видимости, официально не закреплена. В Албании учителя формируют группы предметных экспертов исходя из их специализации для участия в таких мероприятиях, как обсуждение оценок и наблюдение за классными комнатами, однако такая форма сотрудничества не в полной мере поддерживается системой образования (Maghnoij et al., 2020). В Боснии и Герцеговине учителя сообщают о сотрудничестве в обучении по классам или предметам, например, о разработке критериев оценивания и методов обучения, однако подобное сотрудничество носит спонтанный характер и организуется самими учителями, а не школой (Guthrie et al., 2022).

Особенности системы образования могут накладывать определенные ограничения. В Грузии каждый третий учитель редко обсуждает с коллегами процесс обучения учащихся. Однако причина этого может заключаться в наличии большого количества небольших сельских школ, что само по себе ограничивает возможности к сотрудничеству (Li et al., 2019). Каждый четвертый

учащийся посещает школу, в которой обучается менее 250 человек (ОЭСР, 2022).

Совместное обучение, особенно между учителями общего и специального образования, может иметь преобразующий эффект, который позволит перейти от простой передачи знаний к инклюзивному обучению (Hedegaard-Soerensen et al., 2018). Учителя специального образования могут оказывать помощь в планировании, обучении и разработке системы оценивания (ОЭСР, 2023a). В 2017 году Министерство образования Польши создало рабочие группы из руководителей основных и специальных школ — директоров, учителей и специалистов — для сотрудничества в создании модели инклюзивного образования для учащихся с особыми образовательными потребностями. В состав этих групп вошли представители НПО, специалисты-практики и исследователи. Они сыграли важную роль в формировании психосоциальной модели образования для всех учащихся.

Общешкольный подход, основанный на совместных усилиях и скоординированных действиях в отношении методик преподавания и школьной культуры, способствует социально-эмоциональному развитию учащихся и общему благополучию в школе (Goldberg et al., 2018). Руководители одной из школ Любляны, опрошенные в ходе подготовки данного доклада, используют общешкольный подход для достижения целей инклюзивного образования. Школа принимает учащихся с низким социально-экономическим положением и из числа беженцев. Специалисты обсуждают планы обучения и возглавляют целевые инициативы во время собраний рабочей группы, включая межкультурные мероприятия, языковую поддержку и взаимодействие с сообществом.

... со вспомогательным персоналом и службами

При переходе к инклюзивному образованию руководителям школ необходимо обеспечить соответствующую поддержку обучения. Вспомогательный персонал школы содействует обмену информацией и помогает руководителям школ планировать и внедрять инклюзивные образовательные методы (Asamoah et al., 2021). Сотрудничество руководства школы со вспомогательными службами за пределами школы также имеет решающее значение для выбора места обучения и предоставления поддержки (**Вставка 8**).

ВСТАВКА 8.**Социальные службы поддерживают усилия руководителей школ по удовлетворению потребностей учащихся**

Страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии постепенно деинституционализировали специальные школы и внедрили систему оценки потребностей и выбора места обучения на основе сотрудничества. Интеграция детей с ограниченными возможностями является важным результатом сотрудничества образовательных, социальных и медицинских служб (Trofin et al., 2019).

Руководители школ зачастую полагаются на внешние услуги для решения проблемы нехватки вспомогательного персонала. В Эстонии центры Pathfinder, созданные в 2008 году и расширенные в 2014 году, являются региональными консультационными центрами, которые предоставляют оценки потребностей и специализированные услуги учащимся и молодым людям с особыми потребностями в обучении, включая логопедию, социально-психологическое и карьерное консультирование, а также социальную помощь (NCEE, 2024). В небольших сельских школах, где требуется дополнительная помощь, руководители школ обращаются за поддержкой в центры Pathfinder и консультируются с экспертной консультативной группой для надлежащего удовлетворения потребностей учащихся (Eisenschmidt et al., 2023).

С 2011 года учителя и директора школ в Республике Молдова получают методическую поддержку и целевое обучение (посредством семинаров, рабочих групп и тематических сессий) от Службы психолого-педагогической помощи, которая реализует Программу развития инклюзивного образования в каждом регионе и муниципалитете. Команда из 8–10 специалистов, включая логопедов, психологов и ассистентов учителей, оценивает образовательные потребности детей, чтобы помочь руководителям школ интегрировать их в классы (Trofin et al., 2019).

Методы и подходы к инклюзивному образованию могут не всегда совпадать. В Кыргызстане социальные педагоги обязаны выявлять детей, подверженных риску исключения. Однако руководители школ, опрошенные в ходе подготовки данного доклада, заявили, что их учебные и методические подходы не всегда способствуют инклюзивному размещению учащихся в общеобразовательных школах. Директора школ и учителя могут оспорить это решение, а затем принять детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы (ЮНИСЕФ, 2021).

Специалисты по поддержке обучения помогают с выбором места обучения учащихся (Fasting and Breilid, 2024) и определением стратегий для создания инклюзивной образовательной среды. В Албании выявлением детей с функциональными трудностями, влияющими на обучение, занимаются школы и психосоциальные службы в региональных управлениях и отделах образования в сотрудничестве с местными органами, а также медицинскими и социальными службами. Директора школ формируют школьные комиссии по делам детей с ограниченными возможностями и назначают их членов, а региональные управления и отделы образования рекомендуют индивидуальные планы обучения. Школьные комиссии разрабатывают планы совместно с учителями начальной школы, учителями-предметниками и ассистентами учителей, а также специалистами школьной социально-психологической службы. Затем директора школ утверждают индивидуальные планы обучения (Save the Children, 2017).

В Эстонии создана трехуровневая система поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями, основанная на предоставлении адресной поддержки, которая варьируется в зависимости от потребностей учащихся от общей до специальной. Общая поддержка состоит из индивидуальных занятий, дополнительных

занятий и индивидуальных услуг специалистов. Учащиеся, испытывающие «устойчивые трудности в учебе», имеют право на расширенную поддержку, включая индивидуальные программы обучения в общеобразовательных классах. Специальная поддержка предоставляется учащимся с тяжелой формой инвалидности. Она включает обучение, ориентированное на инвалидность, поддерживающие технологии, а также специалистов по социальной и медицинской помощи в общеобразовательных или специализированных классах.

В Республике Молдова ассистенты учителей являются ключевыми фигурами в реализации инклюзивных мероприятий и практик в соответствии с министерскими руководящими принципами и методами. Они координируют инициативы по поддержке в сотрудничестве с руководителями школ и учителями. Они также сотрудничают с Комитетом по делам детей, находящимся в трудной жизненной ситуации, который объединяет медицинские центры и механизмы социальной помощи для поддержки школ по конкретным вопросам инклюзивного образования. В Польше консультанты по доступности обучения помогают руководителям школ развивать инклюзивность школьной среды для удовлетворения потребностей учащихся, в том числе из числа мигрантов.

В соответствии с требованиями процесса вступления в Европейский союз Босния и Герцеговина подписала Декларацию лидеров стран Западных Балкан по интеграции рома 2019 года и обязалась повысить показатели получения молодежью рома начального образования до 90%, и среднего — до 50% (Lukenda, 2023; Совет регионального сотрудничества, 2019). Для поддержки этих усилий посредники из числа рома работают со швейцарской организацией Caritas и другими НПО в отдельных городах, помогая детям и семьям, а также содействуя межкультурному общению среди учащихся разного происхождения (Европейский союз и Совет Европы, 2020).

Доступность преподавательского вспомогательного персонала, включая инструкторов, психологов и медсестер, сильно различается между странами региона. На каждые 352 учащихся в Албании приходится один сотрудник вспомогательного персонала, в то время как в Эстонии — на каждые 134 учащихся. (ОЭСР, 2022). Три четверти руководителей школ, опрошенных в ходе подготовки данного доклада, сообщили, что нехватка вспомогательного персонала, не связанного с преподаванием, является проблемой для интеграции. В Боснии и Герцеговине на федеральном, кантональном и окружном уровне (округ Брчко) школы могут запрашивать вспомогательный персонал на основе рекомендаций экспертной группы или оценки потребностей учащихся. Однако на практике доступность такого персонала зависит от имеющихся в наличии ресурсов. Руководители школ в Грузии в первую очередь объясняют нехватку вспомогательного персонала финансовыми ограничениями.

В Польше в сентябре 2022 года на законодательном уровне было закреплено обязательное соотношение количества специалистов исходя из количества учащихся и установлено требование обязательного наличия учителей-специалистов, психологов и новой категории — педагогов-дефектологов — в детских садах общеразвивающего вида и общеобразовательных школах. Поставленная цель состоит в том, чтобы к 2025 году достичь численности вспомогательного персонала не менее 51 000 человек. Однако по состоянию на 2024 год ощущается нехватка межкультурных ассистентов и психологов: на 785 учащихся приходится всего один специалист. При этом в 450 муниципалитетах данная функция не выполняется вообще никем (Tędziogolska et al., 2024).

... с учащимися, родителями и сообществами

Активное вовлечение учащихся, родителей и сообществ способствует улучшению посещаемости, адаптации и

благополучия учащихся (Kefallinou et al., 2020). Когда в семье складывается атмосфера поддержки, учащиеся отмечают более сильное чувство принадлежности к школьному коллективу и более высокий уровень общей удовлетворенности жизнью (ОЭСР, 2019). Анализ страновых профилей в рамках обзоров PEER показал, что 77% стран Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии приняли стандарты, требующие от директоров школ предоставлять родителям и опекунам информацию по вопросам, касающимся школьной жизни и успеваемости учащихся.

В Албании руководители школ уделяют приоритетное внимание сотрудничеству, активному участию учащихся, вовлечению сообщества и реляционным аспектам лидерства. Введение Родительского дня в школах помогло повысить вовлеченность и осведомленность родителей. Учащиеся обсуждают проводимые мероприятия, что позволяет им отметить поддерживающую роль семьи. Распространяется информация о процессах принятия решений в школе, школьных программах и целях, а также талантах учащихся. Данная практика позволила улучшить отношения между учителями, родителями и учащимися, а также повысить мотивацию последних. В Словении руководители школ уделяют особое внимание сотрудничеству, привлекая родителей и внешних специалистов, чтобы развивать инклюзивную школьную культуру и способствовать формированию общего видения.

Директора школ и учителя могут приглашать родителей в школу, чтобы стимулировать их вовлечение (Yulianti et al., 2022). Встречи с директорами школ и учителями — широко распространенная практика вовлечения родителей (Heinrichs, 2018). В Грузии руководители школ считают важным создать пространство, где семьи могут высказывать свои мнения и опасения, поскольку это позволяет не только вовлечь их, но и выявлять потребности сообщества.

Директора школ могут оказывать поддержку родительским и общественным организациям, предоставляя ресурсы и привлекая их к принятию решений, касающихся школьной жизни. В Эстонии в каждой школе имеется попечительский совет — орган, объединяющий директора школы, учителей, родителей, учащихся и выпускников. Помимо других мероприятий по повышению качества образования, совет разрабатывает учебный план, утверждает и вносит поправки в устав и учебную программу, а также дает рекомендации по условиям и процедурам приема — все это оказывает влияние на создание инклюзивной образовательной среды. В Грузии родители детей

с ограниченными возможностями привлекаются к принятию решений по вопросам совершенствования образовательной модели и разработки индивидуальных планов обучения (Tchintcharauli and Javakhishvili, 2017).

Родители, входящие в состав управленческой команды школы, будь то в составе ассоциации или по отдельности, могут стать ключевыми проводниками идей инклюзии. В Словении представители родителей заседают в школьных советах и вносят свой вклад в принятие решений о назначении и увольнении учителей. Родительские советы играют консультативную роль в процессе разработки учебной программы. С 2008 года родители имеют право создавать местные, региональные и национальные ассоциации. Ассоциации родителей активно содействуют интеграции детей с особыми потребностями посредством специальных проектов, семинаров, образовательных и других поддерживающих мероприятий (Schmidt et al., 2020).

Степень, в которой сотрудничество с семьями и сообществами улучшает инклюзивное образование,

зависит от конкретного контекста. Почти во всех рассматриваемых странах руководители школ, опрошенные в ходе подготовки данного доклада, сталкиваются с проблемой сопротивления со стороны семей детей с особыми образовательными потребностями их интеграции в общеобразовательные школы. В Польше руководители школ подчеркивают отсутствие внешней системы поддержки, например, в форме посредничества, которая могла бы помочь разрешить потенциальные конфликтные ситуации и противодействие со стороны семей.

Для решения подобных проблем руководители школ в некоторых странах стремятся повысить осведомленность родителей об инклюзивном образовании. Например, в Республике Молдова были созданы родительские школьные академии как пространство для совместной работы по обсуждению вопросов инклюзивного образования для детей с особыми потребностями и созданию поддерживающего сообщества для содействия внедрению инклюзивных методов.

РУКОВОДСТВО ШКОЛ МОЖЕТ СПОСОБСТВОВАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ПРОДВИЖЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОСТИ

Одним из ключевых аспектов деятельности руководителей школ является профессиональное и карьерное развитие их сотрудников. Руководители школ, которые занимаются вопросами профессионального развития, повышают потенциал, мотивацию и приверженность учителей и персонала, тем самым улучшая процессы преподавания и обучения (Berkovich and Eyal, 2017; Европейское агентство по развитию инклюзивного образования в области особых потребностей, 2018). Анализ страновых профилей в рамках обзоров PEER показал, что в 85% стран региона обязанности профессионального развития персонала возложены на руководителей школ.

Директора школ, обладающие высокой степенью автономии, могут сопоставлять профессиональную подготовку учителей с потребностями для создания инклюзивной образовательной среды. Руководители школ в Эстонии обладают высокой степенью автономии в принятии решений, связанных с профессиональным развитием учителей (Tirri et al., 2021). Они могут оценивать учителей с использованием моделей, разработанных ассоциациями руководителей школ,

и адаптировать их в соответствии с особенностями своего учебного заведения (Министерство образования и науки Эстонии, 2020). В Словении директора школ имеют право самостоятельно принимать решения об оценке деятельности учителей и их карьерном росте. Они могут рекомендовать дополнительное обучение и индивидуальные курсы.

Профессиональное развитие учителей может поощряться в различных формах, в том числе через профессиональные учебные сообщества и сети знаний (**Вставка 9**) (Admiraal et al., 2021). Руководители, опрошенные в пяти странах в ходе подготовки данного доклада, выразили уверенность в необходимости содействия профессиональным учебным сообществам, которые могут способствовать формированию инклюзивной культуры и практики (Walton et al., 2022). В Эстонии профессиональные учебные сообщества позволяют повысить степень доверия и поощряют открытое общение между учителями, хотя можно было бы сделать больше для того чтобы учителя чувствовали себя вправе организовывать регулярные встречи для коллективного обучения (Oppi and Eisenschmidt, 2022).

ВСТАВКА 9.**В хорватской школе уполномоченные учителя могут оказывать поддержку учащимся рома**

Комплексная интеграция учащихся рома зависит от отношения и компетенций учителей (Mirazchiyski et al., 2022; Symeou and Karagiorgi, 2018). Начальная школа имени Томаша Горичанец в Малой Суботице (Хорватия) уделяет первостепенное внимание интеграции в образовательный процесс рома, которые составляют значительную часть из примерно 500 учащихся. Для большинства учащихся рома хорватский не является основным языком общения дома. В результате этого многие дети рома начинают обучение в начальной школе, имея ограниченные знания официального языка обучения. Более того, большинство семей рома проживают в сегрегированных общинах, и многие учащиеся рома посещают сегрегированные филиалы школ. Несмотря на то, что хорватское законодательство гарантирует право национальных меньшинств на получение образования на родном языке, системные барьеры создают значительные проблемы для результатов обучения детей рома. К числу препятствий относится недостаточная осведомленность учителей и их некомпетентность в удовлетворении особых потребностей учащихся рома.

Для решения этих проблем руководство школы разработало комплексную стратегию интеграции детей рома в систему образования. Школа присоединилась к исследованию Сети раннего образования рома в Хорватии (REYN-C), направленному на устранение социальных и образовательных барьеров, с которыми сталкиваются учащиеся рома. Руководители школ способствовали участию преподавательского состава в REYN-C как форме профессионального развития, ориентированной на понимание корней неравенства. Руководители школ также содействовали участию учителей в программе «Обучение второму языку», направленной на то, чтобы вооружить педагогов методами адаптации педагогической практики для поддержки овладения языком и общего развития обучения.

Кроме того, школа поддержала разработку пособия, предназначенного для преподавания хорватского языка в качестве второго или иностранного языка. Материал, разработанный двумя учителями, был передан другим школам для оказания поддержки учащимся рома. Наконец, руководители школ способствовали повышению культурной осведомленности среди учителей посредством проведения курсов румынского языка «Баджаш». Эта инициатива дала возможность педагогам выстраивать позитивные отношения с детьми рома и их семьями, воспитывая уважение к их языку и культуре в многоязычной образовательной среде.

Источники: Начальная школа им. Томаша Горичанец, Мала Суботица (2019); Сеть раннего образования рома (2024)

Межшкольные сети для обмена опытом — еще один способ развития учебного сообщества (Jackson and Temperley, 2006), повышения мотивации и построения позитивных отношений (Education Development Trust and VVOB, 2017). В Словении Национальная школа лидерства в образовании продвигает несколько инициатив, направленных на поощрение взаимного обучения. Сеть обучающих школ и детских садов позволяет руководителям обмениваться опытом и передовыми методами, в том числе в области инклюзивного образования, и обращаться за поддержкой к коллегам (Национальная школа лидерства в образовании, 2025). Инициатива «Иллюзия равенства — решение проблемы разнообразия в инклюзивных образовательных учреждениях» представляет собой трехлетнее сотрудничество руководителей школ с целью повышения их знаний в области внедрения принципов инклюзивного образования.

Руководители школ могут помочь сотрудникам применять методы инклюзивного образования с помощью программ коучинга и наставничества, которые помогают начинающим сотрудникам, а также позволяют обмениваться опытом и получать новые знания (Европейское агентство по развитию инклюзивного образования в области особых потребностей, 2018). В Словении руководители школ сообщили, что они выступают в качестве наставников и координаторов. Они помогают учителям понимать и внедрять инклюзивные практики с помощью предоставления рекомендаций и необходимых ресурсов.

Директора школ могут расширить возможности учителей посредством конструктивного надзора и структурированной оценки, связанных с обратной связью и наставничеством (Grissom et al., 2021). В Центральной и Восточной Европе, на Кавказе и в Центральной Азии 70% стран поручают оценку и аттестацию учителей директорам школ. В Польше руководители школ проводят аттестацию учителей совместно с родительским советом. Их результаты используются при разработке ежегодных планов педагогического надзора, которые включают выявление потребностей в профессиональном развитии и поддержке (Министерство образования Польши, 2022).

Руководители школ могут поощрять самооценку, которая способствует размышлениям об эффективности стратегий обучения (ОЭСР, 2023а). В Эстонии внедрена система самооценки учителей и оценки их компетентности, основанная на методе всесторонней обратной связи. Другие лица, включая коллег, учащихся и их родителей, оставляют отзывы о работе учителей (Департамент по делам образования и молодежи Эстонии, 2024). Молдавские стандарты профессиональной компетентности руководящих кадров, принятые в 2018 году, которые также охватывают межкультурные навыки, недискриминацию и социальную интеграцию, служат ресурсом для самооценки и определения приоритетов профессионального развития.

Заключение

В рамках политических преобразований, имевших место за последние 35 лет, страны Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии предприняли различные шаги по реформированию своих систем образования и принятию инклюзивной парадигмы, в частности, для интеграции детей с ограниченными возможностями. Однако новые проблемы инклюзивного образования в школах, связанные с языком и этнической принадлежностью, бросают вызов системам образования, которым приходится искать новые способы удовлетворения потребностей всех учащихся и ценить их многообразие.

Степень приверженности школ инклюзивному подходу является результатом многих факторов: всеобъемлющего социального и культурного контекста (и того, как обращаются с меньшинствами и уязвимыми группами населения); благоприятных условий, которые позволяют директорам школ адаптировать ресурсы и принимать решения, связанные с преподаванием и обучением; законодательства и политики в области образования, которые отдают приоритет инклюзии, часто вопреки скептическому отношению общества; индивидуальных ценностей и установок сотрудников школы и членов сообщества, которые могут служить примером инклюзивного подхода для других; а также индивидуальных знаний и опыта, помогающих создавать соответствующую институциональную среду и организационные структуры.

Руководители школ, которые определяются в широком смысле и включают не только директоров, но и других преподавателей и педагогический персонал, на которых возложена формальная или неформальная ответственность за выполнение отдельных задач, могут играть решающую роль в продвижении инклюзивной школьной культуры, по крайней мере в областях, находящихся под контролем школьных субъектов. Они могут формулировать инклюзивное видение (включая обеспеченный ресурсами план, школьную политику для его поддержки и механизм мониторинга для оценки прогресса), содействовать продвижению целенаправленных методик преподавания и позитивных отношений, способствовать сотрудничеству и разделению обязанностей (с учителями, вспомогательным персоналом, родителями и сообществами), а также развивать, мотивировать и расширять возможности персонала. Это зачастую происходит, несмотря на нежелание и сопротивление

инклюзии как со стороны коллег, так и со стороны сообществ.

Лица, принимающие решения, могут опираться на такие примеры для разработки общесистемной политики, которая обеспечит наличие в каждой школе руководителей, которые имеют надлежащую подготовку и необходимую поддержку для решения проблем инклюзивного образования. Решением могут стать не исключительные личности, а системные процессы, привлекающие разнообразные группы людей с хорошим потенциалом для карьеры руководителя, которые готовы и желают действовать не в одиночку, а вместе со своим сообществом и в его интересах. Выделяются четыре рекомендации по созданию благоприятных условий для инклюзивного школьного руководства.

Руководителям школ необходимо предоставить автономию и необходимые полномочия для продвижения инклюзивного образования.

Степень, в которой руководители школ и управленческие команды имеют полномочия принимать решения, остается ограниченной в странах региона. В условиях строгой иерархии и зависимости школ от централизованного вмешательства школьное сообщество снимает с себя ответственность за принятие решений, и, следовательно, его способность реагировать на потребности его членов ослабевает. Системы образования должны предоставить директорам школ достаточную автономию для управления школьными делами и продвижения инклюзивной культуры, что требует гибкости и способности реагирования на возникающие проблемы.

Руководителей школ необходимо нанимать с учетом принципов инклюзивного образования.

Многие компетенции, необходимые для формирования инклюзивной образовательной среды, можно выявить у потенциальных руководителей с помощью соответствующих процедур найма и отбора. Однако, несмотря на то что в странах региона широко применяется открытый набор кадров, который является предпосылкой для назначений, основанных на принципах меритократии, недостаточно внимания уделяется способностям кандидатов продвигать идеи инклюзивного образования в школах. Системы образования должны гарантировать содержание прямых указаний на инклюзивность в профессиональных

стандартах для руководителей школ, а также оценку готовности кандидатов сосредоточиться на ней в процессах отбора.

Руководителям школ необходимо быть более подготовленными для продвижения инклюзивного образования.

Несмотря на то, что страны региона включают инклюзивное образование в программы профессионального развития директоров школ, основное внимание, как правило, уделяется соблюдению административных требований. Их содержание, как правило, не является ни обязательным, ни достаточно конкретным. Образовательным системам необходимо развивать потенциал существующих руководителей посредством внешних организованных программ обучения и внутренних профессиональных учебных сообществ, особенно по мере возникновения новых проблем.

Инклюзия и лидерство процветают благодаря взаимодействию.

Лишь около трети программ обучения для директоров школ уделяют должное внимание взаимодействию. Однако взаимодействие является основой инклюзивной практики. Разделение полномочий по принятию решений с коллегами, формирование команд с взаимодополняющими навыками, взаимодействие с сообществом и реагирование на его потребности, а также вовлечение учащихся в повседневную жизнь школы — все это компоненты демократического управления школой, которые открывают двери уважению разнообразия — мнений, участия, потребностей и точек зрения. Образовательным системам необходимо уделять особое внимание взаимодействию при разработке основных стандартов и систем оценивания.

Библиография

- Adams, D., Hussain, S., and Tan, K. L. (2023). Inclusive leadership for schools: Practices, challenges, and future directions. In D. Adams (Ed.), *Educational Leadership: Contemporary Theories, Principles, and Practices* (pp. 85–89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_6
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., and Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698.
- Albanian-American Development Foundation. (2019). *Nationwide Needs Assessment on Educational Leadership and Management Capacities of Pre-University Education Institutions in Albania*. https://www.csl.edu.al/wp-content/uploads/2019/11/Nationwideneedsassessment_Final_EN.pdf
- Asamoah, E., Tam, C. H., and Cudjoe, E. (2021). A systematic review of the roles of social workers in inclusive education for children with disabilities. *International Social Work*, 66(1), 36–51.
- Bašić, J. (2022, 13 September). Roma Rock School. *Perspektiva Plus*. <https://perspektiva.plus/roma-rock-school/?lang=en>
- Berkovich, I. and Eyal, O. (2017). Emotional reframing as a mediator of the relationships between transformational school leadership and teachers' motivation and commitment. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 450–468.
- Biesta, G., Priestley, M., and Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640.
- Bochkar, O. (2024, 18 December). In your own language: Ensuring migrant and displaced children can succeed within Poland's education system. *Teach for All Blog*. <https://teachforall.org/blog/in-your-own-language-ensuring-migrant-and-displaced-children-can-succeed-within-polands>
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Childhood Education International. (2021). *Inclusive Leadership in Education*. <https://ceinternational1892.org/wp-content/uploads/2021/07/InclusiveLeadershipBriefJuly2021.pdf>
- Chrostowska, P. (2024). *Refugee Students from Ukraine in the Polish Education System*. UNICEF. <https://www.unicef.org/eca/media/35631/file/Refugee%20students%20from%20Ukraine%20in%20the%20Polish%20education%20system.pdf>
- Claro, S., Paunesku, D., and Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664–8668.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General Comment No. 4 (2016): Article 24: Right to Inclusive Education*. <https://www.refworld.org/legal/general/crpd/2016/en/112080>
- Council of Europe. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>
- Crawford, R. (2020). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 248–269.
- Cytlak, I. and Jarmużek, J. (2023). *Students from Ukraine in Polish Schools: The Main Difficulties and Areas for School Leader Support*. Centre for Citizenship Education and UNICEF. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2024/01/03_IzabelaCytalak-JoannaJarmuzek.pdf
- Education Development Trust and VVOB. (2017). *The Impact of Professional Learning Networks on Headteacher and Teacher Intrinsic Motivation in Rwanda*. VVOB. <https://www.vvob.org/sites/belgium/files/2017-rwa-impact-of-plns-on-headteacher-and-teacher-intrinsic-motivation.pdf>
- Eisenschmidt, E., Heidmets, M., Kitsing, M., Kasesalk, M., and Vanari, K. (2023). *Aim High and Work Hard: Building A World-Class Learning System in Estonia*. National Center on Education and the Economy. <https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2023/12/AimHighEstoniaCaseStudy.pdf>
- Eisenschmidt, E., Kumpas-Lenk, K., Vanari, K., Arus, H., and Ivanova, K. (2024). Fostering collaborative school improvement in Estonian schools. *Journal of School Leadership*, 34(4).
- Erculj, J. (2007). Mentoring newly appointed head teachers in Slovenia: Experiences from the field. *Educational Administration: Theory and Practice*, 52, 569–590.

- Esposito, M. C. K., Tang, K., and Kulkarni, S. S. (2019). Ensuring inclusive environments for students with disabilities: School leaders play a linchpin role. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 43–52.
- Estonia Education and Youth Board. (2024). *Teacher Competency Model*. <https://harno.ee/opetaja-kompetentsimudel>
- Estonia Government. (2010). *Basic Schools and Upper Secondary Schools Act*. <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/517072024003/consolide/current#para74b1>
- Estonia Ministry of Education and Research. (2021). *The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitaud_vv_eng_0.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Messages*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL%20Policy%20Messages-EN.pdf>
- European Commission. (2024). *The EU values*. <https://ec.europa.eu/component-library/eu/about/eu-values>
- European Social Survey. (2016). *Attitudes towards Immigration and Their Antecedents: Topline Results from Round 7 of the European Social Survey*. (ESS Topline Results Series 7.) <https://www.europeansocialsurvey.org/sites/default/files/2023-06/TL7-Immigration-English.pdf>
- European Union and Council of Europe. (2020). *ROMACTED at a Glance: Bosnia and Herzegovina*. <https://rm.coe.int/romacted-at-a-glance-bosnia-and-herzegovina-january-2020/16809991a8>
- Eurydice. (2023). *Slovenia: Administration and governance at local and/or institutional level*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/administration-and-governance-local-and-or-institutional-level>
- Eurydice. (2024). *Slovenia: Ongoing reforms and policy developments. National reforms in school education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/national-reforms-school-education>
- Fasting, R. B. and Breilid, N. (2024). Cross-professional collaboration to improve inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 661–676.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., and Clarke, A. M. (2018). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755–782.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., and Lindsay, C. A. (2021). What great principals really do? *Ascd*, 78(7). <https://ascd.org/el/articles/what-great-principals-really-do>
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., and Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. (NBER Working Paper No. 18568.) https://www.nber.org/system/files/working_papers/w18568/w18568.pdf
- Guthrie, C., Perico E Santos, A. V., Henderson, K., Norfolk-Beadle, A., Fordham, E., and Baucal, A. (2022). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bosnia and Herzegovina*. OECD Publishing. (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.) <https://doi.org/10.1787/a669e5f3-en>
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., and Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382–395.
- Heinrichs, J. (2018). School leadership based in a philosophy and pedagogy of parent engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 187–201.
- Herbst, M. and Sitek, M. (2023). Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the Russian–Ukrainian war. *European Journal of Education*, 58(4), 575–594.
- Hunt, P., Mprah, W., Porter, G., Richler, D., Sider, S., Specht, J., and Swenson, S. (2024). *Lead to Include: Educational Leadership for Inclusive Education* (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education*).
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.
- Jackson, D. and Temperley, J. (2006). *From Professional Learning Community to Networked Learning Community*. National College for School Leadership. <https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/From-professional-learning-community-to-networked-learning-community.pdf>
- Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M., and Ažman, T. (2018). *Učitelji in Ravnateljji: Cenjeni Strokovnjaki* [Teachers and Principals: Esteemed Experts]. Pedagoški inštitut. <https://talispei.splet.arnes.si/files/2020/03/TALIS18-Ucitelji-in-ravnateljji-cenjeni-strokovnjaki.pdf>

- Kanoria, J. M. and Shetty, A. (2024, 29 April). Empowering educators: Transforming learning for refugee and host community learners in Poland. *Education Above All Blog*. <https://www.educationaboveall.org/blog/our-advocacy/empowering-educators-transforming-learning-refugee-and-host-community>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., and Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49(3), 135–152.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' Attitudes*. Justus Liebig University Giessen and Macquarie University Sydney. https://figshare.mq.edu.au/articles/thesis/Inclusive_education_for_all_development_of_an_instrument_to_measure_the_teachers_attitudes/19440005/1?file=34538945
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., and Tammemäe, T. (2021). Designing and implementing an in-service training course for school teams on inclusive education: Reflections from participants. *Education Sciences*, 11(4), 166.
- Kovač, V. (2022). *Developing Competencies of School Principals for Inclusive School Leadership: Policy Roadmap – Croatia*. Network of Education Policy Centers. <https://www.edupolicy.net/wp-content/uploads/2023/04/policy-road-map-for-croatia-in-english.pdf>
- Kovac-Cerovic, T., Jovanovic, O., and Pavlovic-Babic, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431–445.
- Kovačević, J. (2025). *Bridging the Gaps: A Review of Challenges and Opportunities in Inclusive Leadership in Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia*. [Background paper for *Global Education Monitoring Report on Leadership for Inclusive Education in Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia 2025*].
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., and Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957.
- Lee, S. W. and Mao, X. (2020). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 6–29.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012 with a Discussion of the Research Foundations*. Ontario Institute for Education Leadership. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The_Ontario_Leadership_Framework_2012_-_with_a_Discussion_of_the_Research_Foundations.pdf
- Leithwood, K., Sun, J., and Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “the four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
- Li, R. R., Kitchen, H., George, B., Richardson, M., and Fordham, E. (2019). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Georgia*. OECD Publishing. (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.) <https://doi.org/10.1787/94dc370e-en>
- Lithuania Ministry of Education, Science, and Sports, and European Social Fund Agency. (2023). *Guidelines for Universal Design for Learning: A Learning Path for Everyone*. European Social Fund Agency. <https://tukstantmeciomokyklos.lt/naujienos/universal-salaus-dizaino-mokymuisi-gaires>
- Loreman, T., Forlin, C., and Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin and T. Loreman (Eds.), *Measuring Inclusive Education*. (Vol. 3, pp. 165–187). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>
- Lukenda, A. (2023). The education situation of Roma in Bosnia and Herzegovina. In A. Óhidy and K. R. Forray (Eds.), *Lifelong Learning and the Roma Minority in the Western Balkans* (pp. 65–82). Emerald Publishing Limited. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-80382-521-220231004/full/html>
- Maghnouj, S., Fordham, E., Guthrie, C., Henderson, K., and Trujillo, D. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Albania*. OECD Publishing. (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.) <https://doi.org/10.1787/d267dc93-en>
- Mehisto, P. and Asser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683–701.
- Mirazchiyski, P., Sandreli, J. H., Javornik, Š., Krečić, V., Rosser-Limiñana, A., and Trunk, A. N. (2022). Roma students and their inclusion in schools. *International Journal of Innovation and Learning*, 32(1), 70–88.
- Mitrovica Rock School. (2024). *Mitrovica Rock School*. <https://www.mitrovicarockschool.org>
- Muenks, K., Kroeper, K. M., Canning, E. A., and Murphy, M. C. (2024). Instructor mindset beliefs and behaviors: How do students and instructors perceive them? *Social Psychology of Education*, 27, 2883–2899.

- National School for Leadership in Education. (2025). *Headship License Program*. <https://en.solazaravnatelj.si/activities.html>
- Nazaruk, S., Ruszkowska, M., Budnyk, O., Dąbrowska, I., and Sokołowska, B. (2024). Experiences of the Polish teachers of primary schools in working with war refugee students from Ukraine – Selected problems, limitations and implications for pedagogical practice. *Education 3–13*, 1–14.
- NCEE. (2024). *Estonia*. National Center on Education and the Economy. <https://ncee.org/country/estonia>
- Notes from Poland. (2024, 17 May). *Polish Parliament Approves Linking Child Benefits for Ukrainian Refugees with School Enrolment*. <https://notesfrompoland.com/2024/05/17/polish-parliament-approves-linking-child-benefits-for-ukrainian-refugees-with-school-enrolment>
- Norwich, B. (2014). Categories of special educational needs. In L. Florian (Ed.), *SAGE Handbook of Special Education* (pp. 55–72). SAGE. <https://sk.sagepub.com/hnbk/edvol/the-sage-handbook-of-special-education-2e/chpt/categories-special-educational-needs>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. (TALIS.) <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II)*. (TALIS.) <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2022). *PISA 2022 Database*. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>
- OECD. (2023a). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Annex B1: Chapter 6 Tables*. <https://stat.link/qa7j9x>
- Ograjšek, S., Kurnik, T., and Mithans, M. (2022). Use of the individual educational plan by teachers in Slovenian primary schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 58(2), 92–106.
- Oppi, P. and Eisenschmidt, E. (2022). Developing a professional learning community through teacher leadership: A case in one Estonian school. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.tte.2022.100011>
- Optima School (2022). *Optima school*. <https://optima.school>
- OS T.G. Mala Subotica (2019). *Dă-m șinș [Hive Five!]* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=ksFAW2YK5JI>
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., and Florian, L. (2020). Inclusive school leaders: Their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521–537.
- Palmer, B. and Mullooly, J. (2015). Principal selection and school district hiring cultures: Fair or foul? *Journal of Education*, 2(2).
- Poland Ministry of Education. (2022). *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli* [Regulation of the Minister of Education and Science of August 25 2022 on the evaluation of teachers' work]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001822>
- Popova, Z. (2023). *Confirmed: 2030 Is the End-Date of the Russian-Language Education in Estonia*. Federal Union of European Nationalities. https://fuen.org/assets/upload/editor/docs/doc_PuAbUeyh_TheEstonianExperiment.pdf
- Räis, M. L., Kallaste, M., and Sandre, S. L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport* [The effectiveness of inclusive education for students with special educational needs and related measures. Final study report]. Eesti Rakendusuringute Keskus CENTAR. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- ReferNet Poland. (2024). Poland: Skilling teachers to improve diverse learners' access to learning. *Cedefop*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/poland-skilling-teachers-improve-diverse-learners-access-learning>
- Regional Cooperation Council. (2019). *Declaration of Western Balkans Partners on Roma Integration within the EU Enlargement Process*. <https://www.rcc.int/docs/464/declaration-of-western-balkans-partners-on-roma-integration-within-the-eu-enlargement-process>
- Republic of Moldova National Statistical Office. (2024). *Situația Copiilor În Republica Moldova În Anul 2023* [The situation of children in the Republic of Moldova in 2023]. https://statistica.gov.md/ro/situatia-copii-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578_61275.html
- rfi. (2023, 22 December). N Macedonia's Roma Rock School strikes chord against prejudice. *RFI*. <https://www.rfi.fr/en/international-news/20231222-n-macedonia-s-roma-rock-school-strikes-chord-against-prejudice>

- Roma Rock School (2022). *Гостување на Канал 5-Здрво Македонија: Активности на Roma Rock School* [Guest appearance on Kanal 5-Zdrav Makedonija: Roma Rock School activities] [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=IUu-bzb-DPs>
- Romani Early Years Network. (2024). *Romani Early Years Network*. <https://www.reyn.eu/about-us>
- Save the Children. (2017). *Inclusive Education for Children with Special Educational Needs in Albania: Best Practices*. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/best_practices_of_inclusive_education_in_albania.pdf
- Schmidt, M., Krivec, K., and Bastic, M. (2020). Attitudes of Slovenian parents towards pre-school inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 696–710.
- Sider, S., Maich, K., and Morvan, J. (2017). School principals and students with special education needs: Leading inclusive schools. *Canadian Journal of Education/Revue/Canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–31.
- Simson, P. (2023, 8 June). *Estonian language training and Estonian-language education in schools with Russian as the language of instruction requires more fastidiousness*. Estonia National Audit Office. <https://www.riigikontroll.ee/Suhtedavalikkusega/Pressiteated/tabid/168/Itemid/2398/amid/557/language/en-US/Default.aspx>
- Sobel, D. (2023, 20 March). *School music as a vehicle for inclusion*. SecEd. <https://www.sec-ed.co.uk/content/best-practice/school-music-as-a-vehicle-for-inclusion>
- Stolarski, P. (2024). Ukrainian refugees in Poland: Two schools under one roof. One is offline, the other one online. In L. F. Nathan, J. F. Mendonca, and G. Rojas Ayala (Eds.), *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective* (pp. 441–452). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-46297-9_38
- Symeou, L. and Karagiorgi, Y. (2018). Culturally aware but not yet ready to teach the “others”: Reflections on a Roma education teacher training programme. *Journal for Multicultural Education*, 12(4), 314–329.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., and Wielecki, K. M. (2024). *Students from Ukraine in Polish Schools: 2023/2024 School Year*. Centre for Citizenship Education and UNICEF. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UA-students-in-PL-schools_report_CEO_UNICEF_ENG.pdf
- Tędziągolska, M., Walczak, D. hab. B., and Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Culturally Diverse School: Challenges and Needs Stemming from the Arrival of Ukrainian Students*. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/CCE_Culturally-diverse-school_report_eng.pdf
- Teig, N., Veletić, J., Ye, W., Price, H., and Moore, R. (2024). *Navigating Resilient Schools: Examining Principals' Characteristics and Leadership Practices in Eleven Countries* [Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*].
- Tirri, K., Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K., and Kuusisto, E. (2021). Current challenges in school leadership in Estonia and Finland: A multiple-case study among exemplary principals. *Education Research International*, 2021(1), 8855927.
- Toth, G. (2007). Legislation and policy of a developing inclusive education service and social inclusion of people with special needs in Hungary as a European union member state. *The Japanese Journal of Special Education*, 44(6), 523–541. <https://doi.org/10.6033/tokkyou.44.523>
- TransMONEE. (2022). *TransMonEE Database Explorer: UNICEF's comprehensive database for child-related data in Europe and Central Asia*. <https://www.transmonee.org/europe-central-asia-child-rights-database-explorer>
- Trofin, L., Gremalschi, A., Cojocaru, V., Lonean, I., Velea, S., Lefter, M., and Strat, V. (2019). *Inclusive Education: Joint Evaluation of the Implementation of Inclusive Education Programme 2011-2020. Volume I Report*. Moldova Ministry of Education, Research and Culture and UNICEF Moldova Country Office. <https://www.unicef.org/moldova/media/5166/file/Joint%20evaluation%20of%20implementation%20of%20the%20Programme%20for%20Development%20of%20Inclusive%20Education%202011%E2%80%932020%20.pdf>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*.
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021: Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and Education: All Means All*.
- UNESCO. (2024a). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education: Lead for Learning*.
- UNESCO. (2024b). *Multilingualism and Language Diversity for Inclusion In Education: Brief on Inclusion in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389960>
- UNICEF. (2018). *Roma Children*. <https://www.unicef.org/bih/en/roma-children>

- UNICEF. (2021). *Situational Analysis: Children and Adolescents with Disabilities in Kyrgyzstan*. <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/media/7256/file/Situation%20Analysis%20of%20Children%20and%20Adolescents%20with%20Disabilities%20in%20Kyrgyzstan.pdf>
- UNICEF. (2023a). *Children with Disabilities in Europe and Central Asia: A Statistical Overview of their Well-Being*. <https://www.unicef.org/kosovoprogramme/media/4361/file/English.pdf>
- UNICEF. (2023b, 28 June). *Global e-learning platform launched in Poland to support inclusion of refugees and mental health of all pupils* [Press release]. <https://www.unicef.org/eca/press-releases/global-e-learning-platform-launched-poland-support-inclusion-refugees-and-mental>
- UNICEF. (2024, 27 February). *Empowering teachers to promote mental health and well-being in the classroom* [News]. <https://www.learningpassport.org/stories/empowering-teachers-promote-mental-health-and-well-being-classroom>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Donche, V., and Struyf, E. (2022). Leadership as a lever for inclusive education in Flanders: A multiple case study using qualitative comparative analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 871–888.
- Walton, E., Carrington, S., Sagers, B., Edwards, C., and Kimani, W. (2022). What matters in learning communities for inclusive education: A cross-case analysis. *Professional Development in Education*, 48(1), 134–148.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., and Veerman, G.-J. (2022). School efforts to promote parental involvement: The contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98–113.

Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Центральная Азия Лидерство и инклюзивность

В развитие темы *Всемирного доклада по мониторингу образования* за 2024/5 гг. о роли лидерства в образовании, данный региональный доклад подготовлен в сотрудничестве с Сетью центров образовательной политики. В нём представлен сравнительный анализ лидерства в интересах инклюзии на основе профилей 27 стран региона, собранных для веб-сайта PEER ВДМО, а также восемь подробных исследований из Албании, Боснии и Герцеговины, Эстонии, Грузии, Кыргызстана, Республики Молдова, Польши и Словении.

Данный доклад приводит данные о том, как стандарты для руководителей школ, процессы их отбора и программы подготовки способствуют инклюзивности. В докладе рассматриваются вопросы управления, а также характеристики, взгляды и компетенции руководителей школ, способствующие развитию инклюзивного образования.

В заключение особое внимание уделяется практикам в четырёх ключевых аспектах лидерства, лежащих в основе комплексной политики, направленной на поддержку инклюзии: формулирование ожиданий, приоритетность обучения, стимулирование взаимодействия и развитие персонала.

www.unesco.org/publications • www.unesco.org/gem-report/ru