

InclEdu 4AllNeeds

Инклюзивное образование для всех потребностей: Европейские отраслевые социальные партнеры в секторе образования за интеграцию лиц с особыми потребностями в образование

Элисон Л. Милнер
Ронни Лаурсен
Эмили Уинчип



AALBORG
UNIVERSITY





Инклюзивное образование для всех потребностей:

Европейские отраслевые социальные партнеры в секторе образования за интеграцию лиц с особыми потребностями в образование

Элисон Л. Милнер, Ронни Лаурсен и Эмили Уинчип



**AALBORG
UNIVERSITY**



report was commissioned by the European Trade Union Committee for Education (ETUCE) and the European Federation of Education Employers (EFEE) in the framework of the project “InclEdu4AllNeeds”, funded by the EU.

Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

Incl Edu
4 All Needs

СОДЕРЖАНИЕ

1.	ВВЕДЕНИЕ	6
2.	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: УСТРАНЕНИЕ БАРЬЕРОВ ДЛЯ ВСЕХ	9
2.1.	Введение	9
2.2.	Инклюзивное образование для всех	10
2.3.	Инклюзивная занятость для всех	20
2.4.	Учителя с инвалидностью: Возможности и вызовы для их интеграции	22
2.5.	Заключение	25
3.	СОЦИАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ ПО ДОСТИЖЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ	26
3.1.	Введение	26
3.2.	Социальный диалог по вопросам инклюзивного образования	27
3.3.	Повестка дня инклюзивности для социального диалога	28
3.4.	Представленность лиц с инвалидностью в социальном диалоге	30
3.5.	Заключение	30
4.	СОДЕЙСТВИЕ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАНИЕ	31
4.1.	Введение	31
4.2.	Интеграция лиц с инвалидностью на уровне организаций	31
4.3.	Действия социальных партнеров по интеграции лиц с инвалидностью	38
4.4.	Виды социального диалога по темам	54
4.5.	Заключение	55
5.	АНАЛИЗ КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ: ГЕРМАНИЯ	57
5.1.	Инвалидность в Германии	57
5.2.	Данные по инвалидности в Германии	58
5.3.	Интеграция в образование	58
5.4.	Инклюзивная занятость лиц с инвалидностью в образовании	64
5.5.	Социальный диалог по интеграции лиц с инвалидностью	65
5.6.	Заключение	66
6.	АНАЛИЗ КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ: РУМЫНИЯ	67
6.1.	Инвалидность и специальное образование в Румынии	67
6.2.	Данные по инвалидности в Румынии	68
6.3.	Интеграция в образование	69
6.4.	Инклюзивная занятость в образовании для лиц с инвалидностью	73
6.5.	Социальный диалог и инклюзивное образование	74
6.6.	Заключение	76
7.	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	77
	Использованная литература	81
	Приложение А: Методология исследования	92
	Приложение В: Ознакомительные визиты	97

ВВЕДЕНИЕ

В контексте социально-экономического, гуманитарного, климатического кризисов и кризиса здравоохранения последних лет предоставление **качественного инклюзивного образования для всех учащихся** стало одной из главных забот национальных политиков, международных организаций и широкого гражданского общества (см. ЮНЕСКО, 2021). Тем не менее, несмотря на широкое политическое единодушие и предыдущие свидетельства движения вперед к полному участию всех детей и молодых людей в традиционном образовании, реализация инклюзивности на практике может оказываться трудной. Хотя человеческое многообразие является определяющей чертой современных обществ, удовлетворение образовательных потребностей учащихся с разными личными характеристиками, социальной и культурной средой происхождения, академическими интересами и жизненным опытом сопряжено со значительными трудностями для систем образования (Ydesen et al., 2022).

Исторически, инклюзивность ассоциировалась с обеспечением доступа к образованию для учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Однако после широкой ратификации Саламанкской декларации о принципах, политике и практике в сфере образования лиц с особыми потребностями (ЮНЕСКО, 1994) и последующего принятия Конвенции ООН о правах инвалидов (UN CRPD; ООН, 2006) произошел важный сдвиг в парадигме. Современное понимание инклюзивности теперь опирается на **социальную и правозащитную модель инвалидности** и делает упор на устранении барьеров для учебы и участия всех учащихся (Ainscow, 2005).

Несмотря на международные соглашения, прогресс в достижении инклюзивности носит ограниченный характер (ЮНЕСКО, 2020). Отчасти это связано с многочисленными национальными и местными толкованиями инклюзивности (Hardy and Woodcock, 2015), которые отражают разные представления о предназначении образования (Schuelka and Engsig, 2020), а также исторические, культурные и институциональные нормы, окружающие концепцию инвалидности и непохожести в обществе. Многогранность понятия инклюзивности еще больше усугубляется неравным распределением выделяемых на образование средств, доступом к услугам и возможностям, что очень часто увеличивает риск маргинализации для наиболее уязвимых категорий учащихся, в первую очередь, тех, которые имеют особые образовательные потребности и формы инвалидности (ЮНЕСКО, 2020).



Предоставление инклюзивного образования представляет собой значительное профессиональное начинание для работников образования, от которых требуют удовлетворения сложных учебных потребностей всех учащихся, несмотря на ограниченность финансовых, профессиональных и материальных ресурсов. Действительно, расходы на образование в Европе за два последних десятилетия существенно снизились в реальном выражении (ОЭСР, 2023). Более того, реализация повестки дня инклюзивности разворачивается на фоне растущего в секторе образования кризиса с набором и удержанием учителей в профессии, что ограничивает доступ учащихся к квалифицированным педагогам и работникам вспомогательных служб учебных заведений. Эта ситуация ложится дополнительным бременем на плечи тех, кто остается в профессии и продолжает работу, часто не имея специальных знаний и опыта, необходимых для поддержки особых образовательных потребностей учащихся, испытывающих трудности в учебе или имеющих инвалидность. Эти вызовы могут иметь большие последствия для качества предоставления образования, а также для чувства уверенности в своих силах, удовлетворения от работы и ощущения благополучия, испытываемого самими работниками образования (см., например, ОЭСР, 2025).

При этом инклюзивное образование идет дальше предоставления учащимся возможностей для учебы. Отмечается растущее признание того, что все школьное сообщество в целом должно отражать полный спектр человеческого многообразия в обществе, и что это не может осуществиться без участия работников образования с инвалидностью. И все же, несмотря на их потенциальный вклад в инклюзивную педагогику, равенство и недопущение дискриминации в образовании, **учителя с инвалидностью часто наталкиваются на большие препятствия для вступления в профессию и карьерного роста** (см., например, Neca et al, 2022).

Трудности в реализации инклюзивного образования системного уровня и уровня отдельных учреждений, особенно в плане полноты участия лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, подчеркивают **необходимость стратегического, скоординированного ответа со стороны социальных партнеров в секторе образования как на национальном уровне, так и на уровне Евросоюза**. В этом

плане Европейская комиссия подчеркнула значение социального диалога в разработке и реализации политических реформ, которые отражают потребности заинтересованных сторон (Европейская комиссия, 2016). Однако ранее проведенное исследование указывает на то, что масштабы и сферу применения социального диалога можно было бы расширить. Серьезной озабоченностью, выявленной в исследованиях, проведенных Европейским комитетом профсоюзов образования (ЕКПО) и Европейской федерацией работодателей в сфере образования (EFEE), является то, что социальные партнеры не всегда рассматривают вопросы, выходящие за круг трудовых – в частности, политику в области профессионального развития, – в рамках социального диалога (см., например, Stevenson et al., 2018; Stevenson and Milner, 2023). Следовательно, необходимо понять, решаются ли, и если да, то как, вопросы инклюзивного образования в целом – и интеграции лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, в частности – путем использования механизмов социального диалога.

В настоящем докладе мы представляем результаты исследования, проведенного для проекта **Инклюзивное образование для всех потребностей: Европейские отраслевые социальные партнеры в секторе образования за интеграцию лиц с особыми образовательными потребностями в образование**. Этот проект финансировался Европейской комиссией и осуществлялся в рамках партнерства между ЕКПО, EFEE и Ольборгским университетом, Дания. Исследование состояло из кабинетного исследования, онлайн-опроса и собеседований с членами фокусной группы из числа социальных партнеров во время ознакомительных визитов в Золинген, Германия, и Бухарест, Румыния (см. более подробное описание методологии исследования в Приложении А). Оно сосредоточилось на трех ключевых тематических областях:

1. Представления о, и подходы к, интеграции лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в политику и практику образования
2. Профессиональные трудности для интеграции лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью
3. Социальный диалог по интеграции лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в образование

Использование терминологии

На данном этапе необходимо прояснить ряд сложных вопросов, касающихся использования терминологии в международном проекте по сравнительному исследованию. Во введении мы говорили о лицах «с особыми образовательными потребностями». Хотя этот термин широко используется в образовательной политике и практике в странах Европы для описания условий предоставления образования, которых требуют отдельные дети и молодые люди, он не свободен от противоречий. Поэтому мы не используем его без критического подхода. Действительно, хотя он считается эвфемизмом, термин подкрепляет медицинскую модель инвалидности, основанную на недостатках «внутри человека» (Shakespeare, 2006). Такое обрамление может подрывать инклюзивную педагогику и узаконивать сегрегацию (Slee, 2011), затрагивая чувство сопричастности, формирующееся у учащихся.

В соответствии с Конвенцией ООН о правах инвалидов (ООН, 2006) и социальной и правозащитной моделью инвалидности (Lawson and Beckett, 2020; Oliver, 2013), многие англоязычные ученые и активисты в области инвалидности предпочитают термины *persons with disabilities* (лица с инвалидностью) (на первом месте лицо) или *disabled persons* (лица с ограниченными возможностями здоровья, дословно – «выведенные из строя» лица) (на первом месте самосознание). Они соответственно выводят на первый план человека, а не инвалидность и признают, что инвалидность не живет внутри человека, а является результатом взаимодействия между заболеванием или состоянием и физической средой или сформировавшимся в обществе представлением (Lawson and Beckett, 2020; Oliver, 2013). Их использование смещает фокус с индивидуальных «потребностей» на индивидуальные права.

В этом исследовательском проекте мы столкнулись с трудностью употребления концепций, которые были бы понятны в разных лингвистических и культурологических контекстах. Учитывая его широкое использование в образовательной политике и практике по всему Европейскому Союзу (а также Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию), мы решили использовать термин «особые образовательные потребности» в отношении

только учащихся. Когда мы говорим о работниках образования, мы используем выражения *работники образования с инвалидностью* или *учителя/преподаватели с инвалидностью*.

Структура доклада

В **Главе 2** мы анализируем концепцию инклюзивного образования в целом и предметно говорим об интеграции лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Затем мы рассматриваем вопросы, касающиеся интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, и конкретные трудности, с которыми сталкиваются работники образования. После этого мы рассматриваем вопросы, связанные с интеграцией работников образования с инвалидностью.

В **Главе 3** мы изучаем, как инклюзивное образование можно было бы рассматривать как тему для обсуждения и поиска решений в рамках социального диалога. Мы подчеркиваем различные механизмы социального диалога и то, как они могли бы открывать разные возможности для продвижения инклюзивного образования и трудоустройства.

В **Главе 4** мы рассматриваем организационные и межорганизационные модели действий по инклюзивному образованию и трудоустройству. Это включает анализ результатов онлайн-опроса, проведенного среди членских организаций ЕКПО и EFEE.

В **Главе 5** мы представляем анализ конкретной ситуации по итогам ознакомительного визита в Золинген, Германия. Этот анализ основан на широком обзоре академической исследовательской литературы и политических документов, а также на собеседованиях с членами фокусной группы из числа социальных партнеров в сфере образования.

В **Главе 6** мы представляем анализ конкретной ситуации по итогам ознакомительного визита в Бухарест, Румыния. Этот анализ основан на широком обзоре академической исследовательской литературы и политических документов, а также на собеседованиях с членами фокусной группы из числа социальных партнеров в сфере образования.

В **Главе 7** мы представляем наши итоговые заключения и рекомендации, основанные на проведенном исследовании.

Инклюзивное образование: Устранение барьеров для всех

2.1. Введение

Инклюзивное образование имеет большое значение для построения инклюзивных и демократических обществ, «где различия во мнениях могут выражаться свободно, и где можно слышать широкий диапазон голосов в стремлении к социальному единению и многообразию» (ЮНЕСКО, 2020, р.v). Таким образом, ключевая цель глобальной повестки дня в области инклюзивности – добиться, чтобы все учащиеся чувствовали, что их ценят, уважают, и испытывали ощущение сопричастности – как к образовательному сообществу, так и к обществу в целом, – независимо от различий в гендере, социально-экономической среде происхождения, способностях, расовой и этнической принадлежности, сексуальной ориентации или вероисповедании (ЮНЕСКО, 2020; Ydesen et al., 2022).

Хотя политика в области инклюзивного образования затрагивает всех детей и молодых людей (ООН, без даты), глобальная политическая повестка дня формируется, главным образом, развивавшейся вместе с историей борьбой за права людей с инвалидностью. И все же, несмотря на приверженность образованию с учетом Конвенции ООН о правах инвалидов (UN CRPD; ООН, 2006) и тот факт, что доступ для лиц с инвалидностью отражен в большинстве национальных и региональных законах об инклюзивности, **учащиеся с особыми образовательными потребностями остаются наиболее уязвимыми для маргинализации.** Когда [особые] потребности и инвалидность пересекаются с другими характеристиками, такими как гендер, расовая и этническая принадлежность и статус мигранта, маргинализация может усиливаться (ЮНЕСКО, 2020).

При этом концепция инклюзивного образования включает в себя больше, чем только учащихся. Действительно, все шире признается, что инклюзивное образование не может быть достигнуто без участия учителей/преподавателей, директоров школ и работников вспомогательных служб учебных заведений с формами инвалидности. **Однако уровень представленности лиц с инвалидностью в кадровом составе сектора образования остается низким, и работники образования с инвалидностью сталкиваются со значительными препятствиями для вступления в профессию** (см., например, Nesa et al., 2022). И это несмотря на свидетельства



того, что учителя с инвалидностью способны внести уникальный вклад как в инклюзивную педагогику в своих классах, так и в более широкое понимание равенства и недопущения дискриминации лиц с инвалидностью в среде учащихся, родителей и коллег (см., например, Duquette, 2000; Valle et al., 2004).

В двух нижеследующих разделах мы обратимся к международным политическим документам и академическим исследованиям, чтобы проанализировать некоторые из дилемм, элементов напряженности и вызовов, связанных с интеграцией лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в школы и системы образования. В первом разделе мы рассмотрим философские канвы инклюзивного образования и ключевые элементы развития политики в прошлом и в наши дни. Во втором разделе мы рассматриваем концепцию инклюзивной занятости с особым аналитическим упором на учителей с инвалидностью. В обоих разделах мы включаем ссылки на международные политические рамочные инструменты и сравнительные данные по европейскому Союзу (ЕС). В заключение, мы оцениваем последствия для политики и практики.

2.2. Инклюзивное образование для всех

2.2.1. От сегрегации к интеграции в традиционное образование

Инклюзивное образование является одним из приоритетов повестки дня глобальной политика с 1994 года, когда Саламанкская декларация о принципах, политике и практике в сфере образования лиц с особыми потребностями (ЮНЕСКО, 1994) была ратифицирована представителями 92 правительств и 25 международных организаций. Хотя ее название говорило о ее сосредоточенности, в первую очередь, на специальном образовании, Саламанкская декларация дала толчок к более широкому, всестороннему пониманию инклюзивности. Это, в свою очередь, содействовало сдвигу в парадигме от риторики в сфере специального образования, ориентированной на ущербность, к более инклюзивному подходу, опирающемуся на принципы универсализма, социальной справедливости и равенства для всех учащихся (Ainscow, et al., 2019; Spandagou, 2021).

Саламанкская декларация ознаменовала начало отхода от дифференциации и сегрегации учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в отдельных образовательных учреждениях (Hamre, 2018). **Однако инклюзивность сегодня – это не только доступ к традиционному, общедоступному образованию; это еще и активное устранение барьеров в достижении качественного образования для всех** (Ainscow, 2005). В этом контексте школы должны выявлять любые препятствия для учебы, участия и достижения результатов, добиваясь, чтобы все дети и молодые люди получали высококачественный образовательный опыт и высококачественные результаты (ЮНЕСКО, 2020). Инклюзивное образование, таким образом, требует подхода, который признает многообразие учащихся с самого начала; социальные структуры – классные комнаты, школы и сообщества – и социально-экономическая практика должны разрабатываться для интеграции всех учащихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Как подчеркивается в Саламанкской декларации:

Фундаментальный принцип инклюзивной школы состоит в том, чтобы все дети учились вместе, где это только возможно, невзирая на любые трудности или различия, которые могут существовать между ними. Инклюзивные школы должны признавать и откликаться на многообразные потребности своих учащихся, адаптируясь к разным стилям и темпам учебы и обеспечивая качественное образование для всех посредством надлежащей учебной программы, организационных механизмов, стратегий преподавания, использования ресурсов и построения партнерских отношений с их сообществами. Должен быть налажен континуум поддержки и услуг, соответствующий континууму особых потребностей, встречающихся в каждой школе. (ЮНЕСКО, 1994, с. 7)

После Саламанкской декларации политики в сфере образования начали исповедовать более широкий взгляд на инклюзивность, который охватывал интеграцию учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в обычное образование, но при этом шел и дальше. Тем не менее, учитывая потребность в существенных инвестициях, вряд ли покажется удивительным, что школам было очень трудно достигать этих целей. Действительно, учреждения специального образования остаются одной из ключевых черт систем образования во всей Европе (ЮНЕСКО, 2020), и **даже когда дети с инвалидностью интегрируются в обычное образование, сохраняются значительные пробелы в инклюзивном предоставлении образования** (Dráf and Lenárt, 2025).

Ограниченная реализация инклюзивного образования – как в его самом широком смысле, так и в отношении учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью – может быть объяснена рядом ключевых факторов. Во-первых, инклюзивное образование концептуализируется и реализуется по-разному на уровне отдельных стран (Engsig and Johnstone, 2015). Во-вторых, несмотря на сохраняющийся упор на интеграцию учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в обычные классы (Göransson and Nilholm, 2014), на их образовательный опыт может воздействовать социальная и институциональная дискриминация, такая как инвалидофобия, а также неолиберальная риторика, проповедующая узкий взгляд на образовательные достижения, основанный на академической успеваемости и достижениях на рынке труда (Liasidou, 2012). В-третьих, и в связке с двумя предыдущими пунктами, **инклюзивное образование для учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью затрудняется историческими и культурными представлениями об инвалидности, которые продолжают подкреплять сегрегационную политику и практику в образовании.** Эти представления могут быть использованы для дискриминации конкретных сообществ людей; например дети рома с большей вероятностью подвергнутся сегрегации и будут помещены в специальные школы (ЮНЕСКО, 2020). Такие предубеждения упорно сохраняются, несмотря на попытки реформирования политики и активистские кампании, призванные обеспечить переход от толкования инвалидности как ущербности внутри отдельного человека к ее толкованию как социального конструкта.

2.2.2. От медицинской модели к социальной и правозащитной модели инвалидности

Как отмечалось в предыдущем разделе, инвалидность исторически понималась как проблема, находящаяся внутри человека, а именно, как ограниченность их функционирования. Как следствие, ранние подходы к инвалидности строились на основе либо благотворительной, либо **медицинской модели инвалидности**, которые позиционировали людей с инвалидностью как «жертв» или как лиц, нуждающихся в медицинском вмешательстве, соответственно.

Медицинская модель продолжает доминировать в статистике инвалидности, которая имеет тенденцию сосредотачиваться на том, имеют или не имеют люди конкретные отклонения, болезни или состояния. Она подкрепляет стереотипное восприятие людей с инвалидностью – например, как «пользователей инвалидного кресла» или как глухих или слепых (UNICEF, 2020). Более того, **она игнорирует сложность понятия инвалидности, которая может быть временной или постоянной, заметной или незаметной, многообразной, перекрестной и ситуативной** (Всемирная организация здравоохранения, без даты).

С 1980-х годов наиболее влиятельной рамочной структурой стала **социальная модель инвалидности**. Она возникла из движения за права лиц с инвалидностью 1970-х годов как ответ на медицинскую модель. По сути, она разграничивает биологическое состояние (нарушение здоровья) и социальное состояние (инвалидность), утверждая, что **люди становятся инвалидами не в силу нарушений своего здоровья, а в силу отношенческих и физических барьеров, с которыми они сталкиваются в обществе** – например, недоступные здания, предубеждения и социальная стигматизация. Эта модель также признает, что эти барьеры могут меняться для отдельных людей с течением времени (Oliver, 2013). Как отмечала Всемирная организация здравоохранения: «Почти каждый испытывает временную или постоянную инвалидность в какой-то момент своей жизни» (Всемирная организация здравоохранения, без даты).

Таким образом, инвалидность понимается как социально построенное угнетение, которое не позволяет людям реализовать свой потенциал в полной мере. Однако препятствия

к активному участию могут быть оспорены и устранены посредством преобразующих социальных изменений. В конечном счете, социальная модель подкрепляет идею о том, что системы должны адаптироваться к человеку (Oliver, 2013).

Социальная модель была очень влиятельной в международных договорах, таких как Саламанкская декларация (ЮНЕСКО, 1994) и Конвенция ООН о правах инвалидов (ООН, 2006). Она также использовалась для поддержки доводов против сегрегированного специального образования. Однако социальная модель подвергалась и критике. Некоторые утверждают, что она принижает роль нарушения здоровья и игнорирует перекрестность инвалидности с другими характеристиками, такими как гендер или этническая принадлежность. В равной степени, другие полагают, что она не учитывает варьирующиеся последствия разных форм инвалидности для разных отдельных людей и, как следствие, для их многообразных потребностей. Наконец, помогая выявить участки, где политика могла бы устранить препятствия для инклюзивности, она имеет ограниченную полезность как рамочная структура для проведения оценки (Lawson and Beckett, 2020).

Более полезным инструментом для оценки является правозащитная модель инвалидности. Это модель также уходит корнями в движение за права лиц с инвалидностью и закреплена

в законах и политике в области прав человека, Она стала все шире применяться после принятия Саламанкской декларации (ЮНЕСКО, 1994) и Конвенции ООН о правах инвалидов (ООН, 2006). Правозащитная модель сосредоточена на исконно присущем человеку достоинстве и, при необходимости, **она ставит человека в центр всех затрагивающих его решений и помещает «проблему» инвалидности внутрь общества.** Хотя она имеет некоторые общие черты с социальной моделью, правозащитная модель часто используется для отслеживания национальных усилий по применению Конвенции ООН о правах инвалидов и в этом качестве может служить дорожной картой для разработки политики (Lawson and Beckett, 2020).

Есть мнение, что правозащитная модель расширяет и совершенствует социальную модель. Однако Лоусон и Бекетт (Lawson and Beckett, 2020) утверждают, что эти две модели на самом деле дополняют друг друга. Действительно, **обе они могут использоваться для повышения уровня социальной справедливости для людей с инвалидностью в сфере образования и занятости.** Тем не менее, эти ученые заявляют, что важно выбрать наилучший инструмент для выполнения поставленной задачи (см. краткое изложение Таблице 1). Ключевое различие между ними состоит в том, что социальная модель создает категории «инвалидов» и «неинвалидов».

Таблица 1. Использование социальной и правозащитной моделей инвалидности

Социальная модель	Правозащитная модель
<ul style="list-style-type: none"> • Модель инвалидности • Может быть адаптирована к разным местам • Может определить, где необходимо реформирование политики • Создает категории «инвалидов» и «неинвалидов» • Солидарность: общий опыт «инвалидности» и сопротивления 	<ul style="list-style-type: none"> • Модель политики в области инвалидности • Закреплена в Конвенции ООН о правах инвалидов, рамочных инструментах и законодательстве • Дает шаблон для достижения прогресса в области законов и политики • Объединяет людей с инвалидностью и без инвалидности в рамках более широкого движения за права человека • Солидарность: общее чувство человечности и приверженность изменениям, основанным на уважении различий и человеческого достоинства

Взято из (Lawson and Beckett, 2020)

Таким образом, согласно Лоусону и Бекетту (Lawson and Beckett, 2020), солидарность генерируется общим опытом инвалидности, вызванным маргинализирующими структурами, отношениями людей и практикой, и общей приверженностью сопротивлению и достижению социальных перемен. По контрасту с этим, правозащитная модель позиционирует людей с инвалидностью как **«обладателей прав»** и стремится объединить их с «неинвалидами» в рамках более широкого движения за права человека. Солидарность, таким образом, генерируется общим чувством человечности и общей приверженностью позитивным изменениями в обществе, позволяющим индивидууму процветать **на основе уважения различий между людьми и индивидуального человеческого достоинства** (Lawson and Beckett, 2020).

2.2.3. Определение потребностей: Важность формулировок

Детей и молодых людей с инвалидностью можно отнести к категории имеющих «особые образовательные потребности» (называемые также особыми, специальными потребностями или ООП (SEN)). Однако, как подчеркивается в Глобальном докладе по мониторингу образования 2020 года, **«не все дети с инвалидностью имеют особые образовательные потребности, как и не все дети с особыми образовательными потребностями имеют инвалидность»** (ЮНЕСКО, 2020, стр.74). Действительно, выявление особых потребностей отмечается как «вопрос, отличный от измерения степени инвалидности, и уровень консенсуса по нему ниже» (ЮНЕСКО, 2020, стр.74).

Процент учащихся, у которых выявлены особые образовательные потребности, варьируется в разных странах Европы. Например, согласно докладу 2025 года для Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию, доля выявленных детей/ учащихся с официально признанными ООП варьировалась от 20,23% в Литве до 2,13% в Люксембурге в секторе начального образования (уровень ISCED 1) и между 16,99% в Бельгии (фламандская община) до 1,43% в Люксембурге в среднем образовании первой ступени (уровень ISCED 2) (Dráf and Lenárt, 2025). Эти различия могут отчасти объясняться разными конструктами данной категории образования (ЮНЕСКО, 2020).

В то время как некоторые системы образования, например, в Бельгии (фламандская община) и Швеции, сосредоточены на инвалидности и более медицинском понимании особых образовательных потребностей, другие учитывают *дополнительные* образовательные потребности учащихся. Примечательно, что Португалия в 2018 году отказалась от такой системы категоризации, заменив этот термин на «учащихся, нуждающихся в мерах по поддержке образования» (ОЭСР, 2023). Несмотря на этот подход, термин **«особые образовательные потребности»** считается **размытым и слишком общим определением**.

Несмотря на свои ограничения, выявление особых образовательных потребностей **смещает фокус с воспринимаемых недостатков внутри ребенка в сторону предоставления требуемой поддержки**. В этом отношении национальные определения играют центральную роль в процедурах выявления, руководствующихся законодательством и опирающихся на административные регламенты (Norwich, 2016).

Широко признается **критическая важность раннего выявления** для удовлетворения потребностей учащихся и обеспечения своевременной и надлежащей образовательной поддержки (ЮНЕСКО, 2020). В большинстве стран процесс выявления состоит из двух этапов: так называемая модель планирования образовательной программы на основе диагноза (Peters, 2003). Этот процесс сначала требует диагноза заболевания или состояния (например, аутизма), чтобы определить, имеет ли учащийся право на доступ к дополнительным или специальным ресурсам. В случае подтверждающего диагноза разрабатывается индивидуальная образовательная программа (Norwich, 2016).

Хотя родители признают, что диагноз может обеспечить право на пособия и льготы по инвалидности, **выявление [особой] потребности может способствовать стигматизации** (Norwich, 2016). Некоторые группы также могут оказаться чрезмерно представленными среди тех, кого определяют как нуждающихся в специальном образовании, в силу предубеждений, изначально присутствующих в процедурах оценки, материалах и людях, проводящих такую оценку. Например, дети из иммигрантской среды могут получить ложный диагноз как имеющие особые трудности в учебе, когда проверка уровня грамотности не проводится на их родном языке (ЮНЕСКО, 2020). Более того, официальный

диагноз часто **не предоставляет никакого руководства в отношении того, как работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности**. Действительно, процедуры оценки сосредоточены на индивидуальных учащихся и обычно проводятся вне контекстов преподавания и учебы (Norwich, 2016).

Использование термина «особые образовательные потребности» проблематично на целом ряде уровней. Бут и Эйнскоу (Booth and Ainscow, 2006) отмечают, что эта категория может включать широкий диапазон учащихся и что ребенок, классифицированный как имеющий особые образовательные потребности в одной стране, может быть классифицирован иначе в другой. Следовательно, исследования должны сосредоточиться на понимании условий предоставления образования для *всех* детей: кто включается, кто исключается и на каком основании (Booth and Ainscow, 2006).

В конечном счете, **использование термина «особые образовательные потребности» может ненамеренно привести к случаям маргинализации** (Slee, 2011). Хотя его часто рассматривают как эвфемизм, это термин может иметь пагубные последствия для отдельного человека (Gernsbacher et al., 2009). Более того, подкрепляя медицинскую модель (Shakespeare, 2006), он представляет самого ребенка в виде проблемы – как требующего «особого» обращения/лечения. Поэтому выявление «особых потребностей» может вести к стигматизации и даже пониженным ожиданиям в плане академической успеваемости и результатов образования (Runswick-Cole and Hodge, 2009). Как следствие, ученые и активисты в области инвалидности оспаривают использование данной категории, утверждая, что лица с инвалидностью и трудностями в учебе имеют не «потребности»; **они имеют права** (Oliver, 1990; Shakespeare, 2006; см. также ООН, 2006).

2.2.4. Инклюзивное лидерство: Как руководители учебных заведений создают ощущение сопричастности

Хотя трактовки концепции инклюзивности различаются, исследования неизменно подчеркивают, что **директора школ играют критически важную роль в реализации инклюзивной политики и практики работы**

(см. например, Esposito et al., 2019; Greany et al., 2023; Ydesen et al., 2022). Действительно, этос, уклад инклюзивной школы, где ценят многообразие и поддерживают потребности всех учащихся, зависит от эффективного и ориентированного на оказание помощи школьного руководства (ЮНЕСКО, 2020, 2024, 2025a).

При этом усилия директоров школ по продвижению инклюзивного образования не осуществляются в изоляции. На то, как обращаются с уязвимыми группами населения, и на школьный этос может влиять более широкий социальный и культурный контекст (ЮНЕСКО, 2024, 2025a). В этом отношении, **законодательство и политика в сфере образования, которые отдают приоритет инклюзивности, могут помочь директорам школы в их работе**. Действительно, в некоторых странах-членах ЕС из Восточной Европы, движущей силой деинституционализации детей, получающих образование в специальных школах, и перехода к основанной на правах концепции инклюзивного образования стало вступление в ЕС наравне с приверженностью Саламанкской декларации, Конвенции ООН о правах инвалидов и Повестке дня в области устойчивого развития до 2030 года (ЮНЕСКО, 2025a).

Тем не менее, **структуры и системы управления способны затруднять работу директоров школ и снижать ее эффективность**: люди, имеющие меньше самостоятельности, имеют меньше возможностей для адаптации финансовых и людских ресурсов к потребностям школы и формированию инклюзивной среды. Например, в Албании директора школ не автономны в определении бюджета школы и корректировке ее планов работы и функционирования. По контрасту с этим, в Словении одни муниципалитеты предоставляют директорам школ больше автономии, чем другие, и некоторые выделяют средства на цели специального образования (ЮНЕСКО, 2025a). **Отсутствие автономии в наборе учителей создает особые трудности**, несмотря на их критическое значение для инклюзивной культуры и наращивания потенциала (Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, 2018), такие решения иногда принимаются на более высоких уровнях системы образования (ЮНЕСКО, 2025a).

2.2.5. Модели интеграции лиц с инвалидностью в образование в Европейском Союзе

В 2024 году примерно 107 миллионов граждан ЕС в возрасте старше 16 лет (23.9%) имели ту или иную форму инвалидности¹ (Евростат, 2025а). Принимая во внимание, что, в среднем, почти четверть населения ЕС сталкивается с той или иной степенью ограничения жизнедеятельности, **существует настоятельная необходимость сделать инклюзивность одним из приоритетов**. Однако, несмотря на разработку многочисленных законодательных и политических инструментов на уровне государств-членов, которые соотносятся с Конвенцией ООН о правах инвалидов (ООН, 2006), люди с инвалидностью по-прежнему наталкиваются на значительные препятствия для их полноценного участия в жизни общества (Европейская комиссия, 2021). В образовании особенно до сих пор сохраняются существенные различия в результатах для учащихся с инвалидностью и без нее. Ниже мы приводим некоторые ключевые цифры.

Во-первых, **люди с инвалидностью прекращают свое образование и профессиональную подготовку раньше, чем люди без инвалидности**. В 2024 году 24,6% людей с инвалидностью в возрасте от 18 до 24 лет (некоторые с серьезными ограничениями жизнедеятельности) были в числе тех, кто досрочно бросил учебу в общеобразовательных и профессионально-технических учебных заведениях, в сравнении с 8,0% людей без инвалидности. Этот показатель был еще выше для людей с тяжелыми формами инвалидности (44,2%). Хотя эти данные не являются полностью надежными, существуют большие различия между странами: Румыния (61,6%) и Греция (58,8%²) имели два самых высоких показателя в этом плане, а Финляндия (10,7%) и Швеция (13,1%) – два самых низких (Евростат, 2025b).

Во-вторых, **люди с инвалидностью чаще оказываются в числе тех, кто не работает и не учится (NEET), чем люди без инвалидности**. В 2024 году 29,8% молодых людей с инвалидностью в возрасте от 15 до 29 лет

были включены в категорию NEET, с сравнением с 10,0% их сверстников без инвалидности. Опять же, этот показатель был еще выше для лиц с тяжелыми формами инвалидности (54,7%). Более того, анализ по странам показывает, что Болгария (86,6%³) и Греция (79,0%⁴) имели два самых высоких показателя в этом плане, а Швеция (14,5%) и Нидерланды (16,7%) – два самых низких (Евростат, 2025с).

Наконец, и это, пожалуй, не удивительно, учитывая приведенные выше данные, **люди с инвалидностью с меньшей вероятностью достигают высоких уровней образования, чем люди без инвалидности**. В 2024 году 26,1% людей с инвалидностью в возрасте от 30 до 54 лет имели высшее образование в сравнении с 41,1% людей того же возраста без инвалидности. Для людей с тяжелыми формами инвалидности эта цифра составляет 18,0%. Далее, Румыния (5,1%) и Италия (11,1%) имеют самые низкие показатели в этом плане, а Ирландия (40,4%) и Люксембург (39,8%) – самые высокие (Евростат, 2025b).

Эти цифры подчеркивают **необходимость укрепления правозащитной модели инвалидности в образовании на уровне стран-членов ЕС**. Однако системы образования в данный момент находятся под большим давлением, которое влияет на усилии по предоставлению качественного образования всем учащимся, а не только самым уязвимым из них.

2.2.6. Системные вызовы для инклюзивного образования

Как показывает предыдущий раздел, **странам-членам ЕС необходимо делать больше для реализации повестки дня инклюзивного образования, особенно для учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью**. Это, безусловно, задача не из легких. Во всей Европе и за ее пределами государственный сектор образования столкнулся с большими трудностями, связанными с различными экономическими, геополитическими, гуманитарными кризисами и кризисами в области здравоохранения (см., например, ОЭСР, 2013; Stevenson et al., 2017).

1 Предоставленные самими людьми данные, основанные на общих, длительных ограничениях повседневной жизнедеятельности в результате проблем со здоровьем.
2 Структурный разрыв во временных рядах, низкая надежность

3 Структурный разрыв во временных рядах, низкая надежность
4 Структурный разрыв во временных рядах

Эти вызовы, несомненно, повлияли на способность систем образования – и особенно учительской профессии – удовлетворять многообразные потребности всех учащихся (ЮНЕСКО, 2020, 2021). В добавление к этим глобальным и региональным факторам давления, есть еще и **кризис внутри самой учительской профессии** (ЮНЕСКО и Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030», 2024).

В данном разделе мы попытаемся разобрать некоторые из системных барьеров на национальном уровне. Для более полного понимания этих вопросов мы обратились к данным из Европейских и международных докладов. Делая это, мы признаем наличие существенных различий между системами образования, не только в том, как понимаются, выявляются и диагностируются особые образовательные потребности, но и в том, как образовательная политика на эти потребности реагирует, например, посредством создания учреждений или классов для сегрегированного специального образования. Хотя количественные сравнения могут принести лишь ограниченную пользу, такие данные все же дают представление о глубине и сложности этих вызовов.

1) Кризиса дефицита учителей

Несмотря на критическую роль учителей в продвижении инклюзивной повестки дня, **образовательные системы во всем мире в настоящее время столкнулись с серьезным кризисом в области их приема на работу и удержания в профессии** (ЮНЕСКО и Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030», 2024). В самом последнем отчете (ОЭСР, 2025) о Международном исследовании учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения (здесь и далее TALIS 2024), примерно каждый пятый учитель средней школы первой ступени в обычных общеобразовательных школах сообщил, что дефицит учителей оказывает **воздействие на качество преподавания**. Эта проблема особенно остро стоит в Латвии и Нидерландах, где на нее указала примерно половина учителей. Хотя анализ в масштабе всего ЕС пока не готов, Доклад о мониторинге образования и профессионально-технического обучения 2023 года все же подчеркивал наличие аналогичных проблем; 24 государства-члена ЕС сообщили о проблеме недостаточного предложения учителей на рынке труда, и, учитывая старение учительского корпуса, ожидается, что эта проблема будет усугубляться (Европейская комиссия, 2023а).

Хотя учителя часто рассматриваются как краеугольный камень образования (ЮНЕСКО, 2021), работники вспомогательных служб учебных заведений – специалисты, административные и технические работники, включая помощников учителей, школьных медсестер, педагогов-психологов, – также жизненно необходимы для формирования безопасной, здоровой и позитивной учебной среды (Интернационал Образования, 2025). Учебно-вспомогательный персонал также играет важную роль в поддержке студентов на уровне высшего образования (ЮНЕСКО, 2020). Тем не менее, в отчете о TALIS 2024, почти треть учителей средней школы первой ступени (31%) сообщили о **дефиците учебно-вспомогательных работников в их учреждениях**; в Австрии, Бельгии (франкоязычная община), Италии и Испании более 50% респондентов работали в школах, где это переросло в проблему (ОЭСР, 2025с). Эти результаты подтверждаются исследованиями, заказанными Интернационалом Образования (см., например, Arnold and Rahimi, 2024; Cone and Giudici, 2024). В целом, **дефицит педагогических кадров более выражен в государственных школах, чем в школах с частным управлением** (ОЭСР, 2025).

Столкнувшись с дефицитом рабочей силы, директора школ все больше полагаются на **неквалифицированных и недостаточно квалифицированных учителей** (Международная организация труда, 2024а) и **заемных работников** (см., например, Camphuijsen, M., и Stolp, 2022 по Нидерландам), чтобы заполнить образующиеся пробелы. Кризис дефицита учителей, безусловно, ограничивает способность стран-членов ЕС обеспечивать качественное, инклюзивное и равноправное образование для всех. Таким образом, привлекательность учительской профессии не может рассматриваться как отдельная политическая задача, скорее, она занимает центральное место в решении широкого ряда вопросов, касающихся равноправия и качества в образовании.

2) Потребности учителей в профессиональной подготовке

По данным TALIS 2024, чуть меньше половины учителей (45%) работают в школах, где 10% учащихся относятся к категории имеющих особые образовательные потребности. Это говорит о росте данного показателя, который в 2018 году составлял, в среднем, 15%. Однако есть некоторые различия между странами; во Франции и Нидерландах в таких школах трудятся более семи из каждых десяти учителей (ОЭСР, 2025).

Хотя национальные определения особых образовательных потребностей могут различаться, **многообразие состава учащихся имеет огромные последствия для потребностей учителей в профессиональном развитии**. Действительно, доклад TALIS 2024 выявляет широко распространенный дефицит учителей с компетенциями, необходимыми для работы с учащимися, которые имеют особые образовательные потребности. В Бельгии (франкоязычная община), Эстонии и Нидерландах не менее половины учителей трудятся в школах, где это считается трудностью (ОЭСР, 2025).

Согласно докладу TALIS 2024, **каждый четвертый учитель имеет высокую потребность в профессиональном развитии в плане работы с учащимися с особыми образовательными потребностями**; это более высокий показатель, чем в 2018 году. На самом деле, эта область потребности в профессиональном развитии была второй наиболее часто упоминавшейся (ОЭСР, 2025). Примечательно, что Всемирный доклад о мониторинге образования 2020 года подчеркивает, что укрепление профессионального развития в инклюзивном образовании является обязательным, если мы хотим, чтобы учителя стали проводниками перемен, которые вооружены ценностями, знаниями и навыками, позволяющими каждому учащемуся преуспеть. Хотя в качестве ключевых областей для профессионального развития отмечаются преподавание, управление классом, межпрофессиональное сотрудничество и методы оценки, доклад говорит, что профессиональное обучение должно быть «актуальным для потребностей учителей, охватывать разные аспекты инклюзивного преподавания для всех учащихся и включать послеучебную поддержку, чтобы помочь учителям встроить новые навыки в практику работы в классе» (ЮНЕСКО, 2020, стр.141; см. также Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, 2010, 2015). Сетевое взаимодействие между учителями разных школ (обычных и специальных) также может служить возможностью для обмена знаниями и практикой работы. В конечном счете, **инклюзивные подходы необходимо внедрить в качестве одного из центральных компонентов педагогического образования**, вместо того чтобы рассматривать их как специальную тему или модуль, сосредоточенный на специальном образовании или конкретной форме инвалидности (ЮНЕСКО, 2020; см. также Rouse

and Florian, 2012; Woodcock and Hardy, 2017). Учебно-вспомогательный персонал учебных заведений также должен иметь доступ к качественному профессиональному развитию (ЮНЕСКО, 2020).

3) Системы финансирования образования и его структуры управления

Повестка дня инклюзивного образования не может быть успешно реализована без адекватного государственного финансирования, обеспечивающего соответствие [выделенных] ресурсов потребностям всех учащихся. Всемирный доклад о мониторинге образования 2020 года (2020 GEM) показывает, что правительства следуют разным подходам к финансированию образования; политические установки могут направлять средства школам или местным органам власти или на предоставление целевой поддержки учащимся и их семьям. Дополнительные потоки финансирования, такие как программы социальной защиты, также могут способствовать интеграции маргинализированных групп, а принятые формулы финансирования могут повысить равноправность доступа к высшему образованию. Помимо финансирования образования, важным ресурсом являются учителя; однако **распределение квалифицированных и опытных учителей по системам образования остается неравным** (ЮНЕСКО, 2020).

Инклюзивное образование предполагает дополнительные затраты в области как специального, так и общепринятого образования, и эти затраты растут по мере того, как выявляется все больше учащихся с особыми образовательными потребностями. Более того, ресурсы и услуги для учащихся с инвалидностью часто ограничены и распределяются неравно, особенно в странах с низким и средним уровнем доходов. Однако масштабы этих проблем до конца не известны; есть лишь ограниченный объем надежных данных о школьном финансировании, направлении ресурсов в специальные и инклюзивные среды и о том, как расходы распределяются по общим и специальным статьям использования (ЮНЕСКО, 2020).

Доклад GEM 2020 рекомендует правительствам принять **более равноправный двухлинейный подход**, «который предоставляет общее финансирование для поддержки формирования инклюзивных учебных сред для всех учащихся, а также целевое финансирование, которое «как

можно раньше поможет тем, кто дальше всех отстал» (ЮНЕСКО, 2020, стр.20). Без инвестиций учителя сомневаются в практической осуществимости инклюзивности (ЮНЕСКО, 2020).

Далее, доклад GEM 2020 подчеркивает **важность интеграции услуг и обеспечения** для достижения равноправия в образовании. Это означает, что «обязанности по предоставлению инклюзивного образования должны распределяться горизонтально между департаментами правительства или правительством и неправительственными действующими лицами, а также вертикально по уровням образования или правительства, принимая в расчет их соответствующие преимущества» (ЮНЕСКО, 2020, стр.90). Однако распределение труда между различными уровнями управления может привести к различиям в доступности и качестве предоставления образовательных услуг (Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, 2016). Действительно, доклад GEM 2020 высвечивает такие вопросы, как отсутствие общего видения, неэффективный обмен информацией и ограниченность возможностей на местах – все они способны подорвать реализацию инклюзивного образования (ЮНЕСКО, 2020).

2.2.7. Воздействие инклюзивной повестки дня на работников образования

1) Уверенность учителей в своих силах в контексте конкурирующих между собой повесток дня в сфере образования

Инклюзивность – это лишь одна из повесток дня в более широком ландшафте глобальной образовательной политики. Наряду с педагогическими трудностями работы с человеческим многообразием, перед учителями и директорами школ стоит также задача оценки той степени, в какой дети и молодые люди сохранили, поняли и применили свои знания. За последние два десятилетия, **глобальная повестка дня в области аттестации** оказывала значительное влияние на национальные реформы образования.

Аттестация⁵ – как и инклюзивность – имеет разные значения в разных контекстах, но обычно ассоциируется со сбором фактических свидетельств для «вынесения суждения» (Stobart, 2008, стр.5) Обе повестки дня, в конечном счете, базируются на обусловленных культурой решениях, касающихся того, «что и кто подлежит аттестации/интеграции, как проводить аттестацию/интеграцию, и каковы должны быть последствия в плане политики и практики» (Ydesen et al., 2022, стр.3). Несмотря на эти сходства, эти две повестки дня не всегда оказываются соосными. В то время как инклюзивное образование стремится выйти за пределы иерархизации и категоризации учащихся, аттестация/оценка успеваемости имеет тенденцию к противоположному, делая акцент на стандартизации в ущерб многообразию и располагая учащихся на векторе успеваемости от низкой до превосходной. В этом смысле, **аттестация исторически функционировала как механизм управления доступом, и ограничением/запретом доступа (маргинализацией), к образованию, занятости и обществу в широком смысле** (Ydesen et al., 2022).

Реализация повесток дня инклюзивности и аттестации оказывает **прямое воздействие на уверенность учителей в своих силах**. В докладе TALIS 2024, существенное большинство учителей средней школы первой ступени (примерно 70%) сообщали, что они могли сотрудничать с другими специалистами и работниками в обучении учащихся с особыми образовательными потребностями (ОЭСР, 2025). Однако лишь четыре учителя из десяти чувствовали себя достаточно уверенно, чтобы адаптировать стандартизированную оценку успеваемости для учащихся с особыми образовательными потребностями, и эта трудность была заметной даже в школах с большой долей таких учащихся (ОЭСР, 2025).

2) Искусственный интеллект: ресурс для специального образования и риск для инклюзивности

Как уже отмечалось, учителя взяли на вооружение **практику сотрудничества** для преодоления вызовов интеграции. Доклад TALIS 2024 также подчеркивал различные **педагогические адаптации** учителей для оказания поддержки учащимся с

5 Слово может использоваться взаимозаменяемо с концепциями оценки успеваемости, проведения зачетов, контрольных и экзаменов.

инвалидностью и трудностями в учебе. Одним из ключевых результатов было то, что учителя, работавшие с более высокой долей учащихся, имевших особые образовательные потребности, (свыше 30%) с большей вероятностью сосредотачивали свою практику работы на развитии социальных и эмоциональных навыков у своих учащихся (ОЭСР, 2025).

Более существенная педагогическая адаптация касается использования цифровых технологий и искусственного интеллекта (ИИ). Доклад TALIS 2024 показывает, что учителя, работавшие с более высокой долей учащихся с особыми образовательными потребностями также **с большей готовностью использовали цифровые инструменты для индивидуализированного обучения и оценки успеваемости**. Более того, почти в половине систем образования, по которым имелись данные о начальном и среднем образовании, более высокий процент учителей начальной школы использовали ИИ для оказания помощи учащимся с особыми образовательными потребностями и корректировки сложности учебных материалов (ОЭСР, 2025).

Искусственный интеллект в образовании (ИИОб) является стремительно развивающимся явлением. Действительно, членские организации ЕКПО и EFEE, проинтервьюированные в рамках данного исследовательского проекта, подчеркивали его потенциал в плане поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью (см. результаты опроса и анализы конкретных примеров). Тем не менее, полная картина воздействия существующих и будущих приложений ИИ на ситуацию остается неясной.

В рабочем документе для Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Линсенмайер (Linsenmayer, 2025) рассматривает, как **ИИ может помочь учащимся, испытывающими особые трудности в учебе** (например, с дислексией, диспраксией и дискалькулией, сенсорными, речевыми и/или физическими нарушениями и нарушениями нервно-психического развития, такими как расстройства аутистического спектра (РАС) или синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)). Она утверждает, что ИИ может предложить дополнительные возможности для выявления дислексических тенденций и адаптации как содержания, так и донесения учебных материалов до индивидуальных учащихся. В подтверждение этого заявления она обращает внимание на

различные средства, используемые в настоящее время или находящиеся в разработке, которые помогают освоить чтение, предоставляют индивидуальную поддержку, обеспечивают обратную связь и рекомендуют стратегии преподавания.

В то же время, однако, Линсенмайер (2025) подчеркивает **серьезные этические опасения, связанные с конфиденциальностью и безопасностью**, особенно для учащихся с особыми образовательными потребностями, которые могут оказаться неспособными дать осознанное, информированное согласие на использование их данных. Более того, она акцентирует риск **алгоритмической предвзятости**, которая может привести к неточным прогнозам потребностей и усилить элементы неравенства и дискриминации в отношении маргинализированных групп, включая людей с инвалидностью. Действительно, уязвимость для предвзятого отношения может повышаться, когда особые образовательные потребности пересекаются с расовой или этнической принадлежностью, гендером, сексуальной ориентацией и социально-экономической средой происхождения (см. также Varisk and Gorochovskij, 2023; Whittaker et al., 2019). Наконец, главным опасением является риск **техно-эйблизма**, который определяется как «презумпция того, что технологии должны делать людей физически работоспособными и нейротипичными» (Linsenmayer, 2025, стр.32; см. также Shew, 2020). Это может способствовать ущербному пониманию инвалидности среди учащихся, отрицательно влияя на их интеграцию в образование и за его пределами. В конечном итоге, Линсенмайер (2025) подчеркивает **необходимость вовлекать лиц с особыми образовательными потребностями в разработку и оценку эффективности цифровых средств**, добиваясь, чтобы эти средства отражали и их многообразные потребности.

Доклад TALIS 2024 не указывает, почему учителя пользуются искусственным интеллектом. Однако учителя подчеркивали нехватку времени как серьезный ограничивающий фактор в их работе в целом и особенно когда они помогают учащимся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. В равной степени, условия работы в классе – например, большие размеры классов – затрудняют предоставление учителями помощи в формате «один на один» наиболее уязвимым учащимся (Ydesen et al., 2022). Согласно докладу TALIS 2024, учителя начальной школы сообщали о меньшем числе

проблем с ИИ, чем учителя средней школы, например, рекомендации ИИ, которые могут быть неверными или усиливают предвзятость (ОЭСР, 2025). Однако неясно, указывает ли это на более высокий уровень грамотности в области ИИ или на большую зависимость от цифровых средств, когда, в силу дефицита времени, соображения удобства могут возобладать над критическими соображениями насчет достоверности и справедливости.

3) Условия труда и благополучие учителей в инклюзивных школах

Согласно докладу TALIS 2024, адаптация преподавания к многообразным учебным потребностям учащихся – не к различиям в успеваемости – оказывает **значительное воздействие на благополучие учителей**. Более трети (37%) учителей, в среднем, сообщали об этом как об **источнике стресса**; и этот показатель превышает 50% в Литве, Норвегии, Португалии и Швеции (ОЭСР, 2025). Одной большой проблемой для инклюзивности в этом смысле является **высокое соотношение числа учеников к учителю** (ЮНЕСКО, 2020). Более того, учителя все чаще сообщают о стрессе, связанном с поддержанием **дисциплины в классе**, когда многообразный состав учащихся предполагал наличие поведенческих, лингвистических или особых образовательных потребностей (однако никакой связи не наблюдалось в Финляндии, Исландии, Нидерландах, Норвегии и Швеции). Интеграция учащихся с особыми образовательными потребностями потенциально могла бы быть связана с более высокой административной нагрузкой, увеличением объемов общения с родителями или опекунами и повышенным чувством ответственности за эмоциональное и социальное благополучие учащихся = каждый из этих факторов считается дополнительным источником стресса для учителей (ОЭСР, 2025).

Более пристальное изучение данных доклада TALIS 2024 показывает, что определенные группы учителей испытывают больше трудностей для ощущения благополучия. **Молодые учителя (моложе 30 лет)** с большей вероятностью работают в классах самого многообразного состава с учащимися, имеющими особые образовательные потребности и/или испытывающими языковые или поведенческие трудности. В некоторых контекстах (например, в Италии, Латвии и Португалии) такие учащиеся составляют до одной пятой от общего числа учеников в классе. В Нидерландах 73% молодых учителей сообщали, что работают в классах с

большой долей учащихся, имеющих особые образовательные потребности, в сравнении с 19% учителей более старшего возраста. Хотя некоторые различия могут отражать системные подходы к инклюзивности, **неровное распределение учащихся с особыми образовательными потребностями между новыми и более опытными учителями представляет собой серьезную проблему в плане равноправия (справедливости)**. Учителям-новичкам необходимо время, чтобы наработать свой собственный опыт и специальные знания. Без адекватного профессионального руководства и поддержки для эффективной работы с учащимися, имеющими более сложные потребности, такие условия труда могут негативно сказаться на чувстве удовлетворения от работы, благополучии и дальнейшем пребывании в профессии (ОЭСР, 2025).

2.3. Инклюзивная занятость для всех

2.3.1. Инклюзивная занятость в Европе

Согласно Статье 27 Конвенции ООН о правах инвалидов (UN CRPD), государства-участники «признают право инвалидов на труд наравне с другими; оно включает право на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился, в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются открытыми, инклюзивными и доступными для инвалидов» (ООН, 2006). Чтобы содействовать интеграции лиц с инвалидностью в сферу занятости, включая тех, кто приобрел инвалидность в ходе трудовой деятельности, государства-участники должны принять законы, которые: запрещают дискриминацию в отношении найма, карьерного роста и условий труда; защищают право лиц с инвалидностью на равенство возможностей, вознаграждения и безопасную и здоровую рабочую среду; обеспечивают их трудовые и профсоюзные права на равной основе с другими; содействуют их занятости в государственном секторе; гарантируют разумный учет их особых потребностей на рабочем месте; а также продвигают программы удержания на работе и возвращения к работе (ООН, 2006).

Пакет мер Европейской комиссии по обеспечению занятости лиц с инвалидностью помогает государствам-членам ЕС в обеспечении социальной интеграции и экономической автономии лиц с инвалидностью посредством их трудоустройства. Эта инициатива образует часть Стратегии в области прав лиц с инвалидностью на 2021-2030 года и соотносится с положениями Конвенции ООН о правах инвалидов. Несмотря на эти меры, в ЕС трудоустроены лишь 50% из 42,8 миллиона лиц с инвалидностью экономически активного возраста. Повышение уровня их занятости и снижение разницы в уровне занятости с лицами без инвалидности являются, таким образом, критически важными для достижения основных целевых показателей в области занятости к 2030 году (Европейская комиссия, без даты).

Равенство возможностей в сфере занятости часто измеряется посредством **разницы в уровне занятости для лиц с инвалидностью** – разницы между уровнем занятости лиц с инвалидностью и уровнем занятости лиц без инвалидности. В 27 странах ЕС (ЕС27), разница в уровне занятости для лиц с инвалидностью⁶ в 2024 году составляла 24%, с существенно более высоким разрывом в Ирландии (38,2%), Хорватии (41,0%), Литве (39,9%) и Румынии (44,8%). В том же году почти вдвое больше лиц с инвалидностью в возрасте от 15 до 64 лет (9,5%) были безработными в сравнении с лицами без инвалидности (5,9%). Эта группа также чаще сталкивалась с длительной формой безработицы⁷: 40,6% безработных лиц с инвалидностью с длительной безработицей в сравнении с 31,1% лиц без инвалидности (Евростат, 2025e).

2.3.2. Инклюзивная занятость в образовании

После принятия и ратификации Саламанкской декларации (ЮНЕСКО, 1994), национальные правительства продемонстрировали сильную приверженность интеграции *всех* детей и молодых людей в общедоступные школы, особенно тех, у кого выявлены особые образовательные потребности или инвалидность (ЮНЕСКО, 2017, 2020). По контрасту с этим, **интеграция работников образования с инвалидностью получила гораздо меньше внимания**. Низкая представленность работников с инвалидностью в высшем образовании в

сочетании с невключением соображений, касающихся лиц с инвалидностью, в национальную политику в отношении учителей/преподавателей, несомненно, повлияли на недопредставленность работников образования с инвалидностью в кадровом составе сектора образования (Sidhal et al., 2024; ЮНЕСКО, 2020). Это также повлияло на объем имеющихся исследовательских данных (ЮНЕСКО и Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030», 2024), ограничив понимание прожитого опыта работников образования с инвалидностью и, таким образом, способность разрабатывать политику, которая способствует их интеграции, на основе фактической информации (Sidhal et al., 2024).

Очевидное отсутствие политического интереса имело место, несмотря на тот факт, что и **Саламанкская декларация, и Конвенция ООН о правах инвалидов подчеркивают важность трудоустройства учителей с инвалидностью**, признавая их способность поддерживать инклюзивную практику педагогической работы (например, использование шрифта Брайля и языка жестов) и служить образцами для подражания в глазах учащихся с инвалидностью (ЮНЕСКО, 1994; ООН, 2006). Действительно, среди ученых и международных политиков отмечается растущее единодушие в том, что инклюзивное образование должно быть шире, чем просто интеграция учащихся (см., например, Bellacicco and lanes, 2022; Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030», 2025). Консенсус Сантьяго, принятый на Всемирном саммите по учителям в 2025 году, конкретно упоминает инвалидность в своих политических действиях, чтобы «построить инклюзивный учительский корпус, отражающий многообразие обществ, которым он служит», признавая, что это предполагает «преодоление стереотипов и зачастую невидимых барьеров, которые препятствуют определенным группам рассматривать для себя карьеру учителя» (ЮНЕСКО, 2025b, стр.7). Более того, Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030» утверждает, что учителя с инвалидностью способны быть движущей силой инклюзивных преобразований (Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030», 2025). Совсем недавно Стратегия ЮНЕСКО по интеграции лиц с инвалидностью еще раз подтвердила, что данная организация будет «приветствовать выработку политики, нацеленной на поддержку учителей с инвалидностью, желающих присоединиться к профессии, оставаться в ней и процветать в системе образования» (ЮНЕСКО, 2025c, р.18).

6 С умеренным и с серьезным ограничением жизнедеятельности

7 12 месяцев и более

2.4. Учителя с инвалидностью: Возможности и вызовы для их интеграции

Исследования, посвященные работникам образования с инвалидностью, носят ограниченный характер; большинство из них сосредоточены на уже работающих учителях школ в англоязычных контекстах. Тем не менее, эти исследования, в целом, соглашаются с тем, что **учителя с инвалидностью способны внести уникальный вклад в инклюзивное образование**, не только в своих классах, но и в более широком школьном сообществе. Действительно, поскольку многие учителя с инвалидностью подвергались дискриминации, маргинализации и заниженным ожиданиям при получении своего собственного школьного образования, решение присоединиться к учительской профессии часто мотивируется желанием создать инклюзивные, доступные и благоприятные учебные среды для всех учащихся и добиваться более широких системных перемен (Duquette, 2000; Dvir, 2015; Ferri et al., 2001; Hankebo, 2018; Moore et al., 2020; Valle et al., 2004; Vogel and Sharoni, 2011). Как отметила Дукетт (Duquette, 2000) в своем исследовании, посвященном учителям, еще не поступившим на работу:

Они хотели стать таким учителем, который изменял бы жизнь своих учеников к лучшему, проявлял бы к ним сочувствие и подлинный интерес – все, чего они были лишены на ранних стадиях своего учебного опыта. Они также стремились изменить образование таким образом, чтобы другим детям не пришлось страдать и мучиться так же, как страдали и мучились они сами. (Duquette, 2000, стр.227)

В этом отношении большинство учителей с инвалидностью смотрят на свою инвалидность как на преимущество (Burns and Bell, 2011; Dvir, 2015; Ferri et al., 2001; Moore et al., 2020; Vogel et al., 2007; Valle et al., 2004). Их уникальный взгляд на мир, их опыт и педагогическая стратегия и методика способны **принести пользу учащимся как с инвалидностью, так и без нее** (см., например, Lewis et al., 2003).

Помимо официальных возможностей для учебы, важную роль в формировании отношения к инвалидности может сыграть **«скрытая учебная программа»** – те имплицитные ценности, которые учащиеся приобретают на основе того, как организована работа школы и всей системы. Ранний контакт с учителями с инвалидностью способен изменить стереотипы учащихся, сформировать в них понимание того, что многообразие – это нормально, и доказать им, что «инвалидность» и «компетентность» могут сосуществовать (Bryant and Curtner-Smith, 2009; Dvir, 2015; Neca et al., 2022; Tal-Alon and Lischinsky, 2023; Tal-Alon and Shapira-Lischinsky, 2019; Wilson et al., 2018). Более того, это может способствовать более глубокому принятию учащимися в классе своих сверстников с особыми образовательными потребностями (ОЭСР, 2023). С точки зрения общешкольного подхода, учителя с инвалидностью являются **уникальным объективом для оценки эффективности политики и практики в сфере инклюзивности и для признания** и оказания поддержки учащимся, которые сталкиваются с дискриминацией и неравенством. В этом смысле, школы могут выступать катализаторами более широких социальных реформ (Wilson et al., 2018).

2.4.1. Учителя с инвалидностью, еще не поступившие на работу: Вопросы поддержки, раскрытия инвалидности и компетентности

Несмотря на свою потенциальную роль проводников перемен, **учителя с инвалидностью остаются существенно недопредставленными в образовании** (ОЭСР, 2023). Исследования позволяют предположить, что их маргинализация может начаться еще до получения ими начального педагогического образования, когда вступительные экзамены могут превращаться в барьеры для потенциальных студентов (например, чтение и письмо для будущих учителей с дислексией) (см., например, Riddick and English, 2006). После поступления в педагогические учебные заведения будущие учителя с инвалидностью указывают на две большие трудности: **отсутствие адекватной поддержки со стороны высшего учебного заведения (ВУЗа) и опасения, связанные с раскрытием инвалидности** (Neca et al., 2022). Раскрытие особенно важно для студентов со скрытыми

формами инвалидности, поскольку оно позволяет им получить доступ к надлежащей поддержке и помощи при прохождении как теоретической, так и практической части своей профессиональной подготовки (Parker and Draves, 2016; Wilson et al., 2018). Без раскрытия своей инвалидности будущие учителя могут лишиться возможностей для развития важных навыков, что могло бы стать фактором снижения их уверенности в своих силах (см., например, Hankebo, 2018 о будущих учителях с глухотой). Тем не менее, некоторые студенты педагогических учебных заведений предпочитают не раскрывать свою инвалидность, опасаясь негативных последствий и предвзятого отношения со стороны сверстников и преподавателей (Wilson et al., 2018).

ВУЗы обычно готовы оказать поддержку студентам с инвалидностью. Однако стандартные представления об учителях склонны придерживаться **узкого, инвалидофобного определения «компетентного учителя»**, что ставит студентов без инвалидности в привилегированное положение. Хотя поддержание качества и статуса профессии имеет значение, инклюзивное педагогическое образование должно обеспечивать баланс между компетентностью и равенством возможностей. Преподавание – это не гомогенная профессия (Wilson et al., 2018), и существует необходимость признавать разные пути демонстрации компетентности (Bellacico and lanes, 2022).

По окончании ВУЗа, **многие получившие диплом учителя [с инвалидностью] сталкиваются с препятствиями при трудоустройстве** (Dvir, 2015; Vogel and Sharoni, 2011). Исследования показывают, что директора школ с неохотой принимают на работу учителей с раскрытой инвалидностью. В исследовании, проведенном в Израиле, опасения директоров школ были связаны, главным образом, с профессиональными вопросами (например, эффективностью педагогической работы, финансовой жизнеспособностью, потенциальным отсутствием на работе) и последствиями для их собственной рабочей нагрузки и нагрузки других работников образования (Tal-Alon and Shapira-Lischinsky 2023). Результаты исследования говорят о том, что директора школ сталкиваются с этической дилеммой, пытаясь примирить инклюзивную повестку дня со своими более широкими обязанностями по обеспечению благополучия всех работников и учащихся (Tal-Alon and Lischinsky, 2021).

2.4.2. Работающие учителя с инвалидностью: Физические и отношенческие препятствия для интеграции

Получив должность, учителя с инвалидностью могут столкнуться с физическими и культурными барьерами, включая **ограниченность доступа и ресурсов** (Wilson et al., 2018). Несколько исследования также подчеркивают **негативное отношение со стороны коллег**, что может привести к **недооценке профессиональной компетентности** (см., например, Valle et al., 2004; Ferri et al., 2005; Hankebo, 2018). Действительно, в некоторых контекстах учителя с инвалидностью могут рассматриваться как «специалисты» только в области своей инвалидности (Bellacico and lanes, 2022) и потому могут приниматься на работу только в школах, где учащиеся имеют такие же ее формы (см., например, Tal-Alon and Shapira-Lischinsky, 2019; Ferri et al., 2001).

Раскрытие инвалидности упорно сохраняется как проблема на всем протяжении их карьеры: учителя должны решать, будут ли они раскрывать свою инвалидность, кому, когда и в какой степени. Лица с незаметными формами инвалидности могут тревожиться, что раскрытие подорвет их педагогический авторитет, понизит их профессиональный статус или приведет к социальной стигматизации, дискриминации или даже маргинализации (Dvir, 2015; Valle et al., 2004; Riddick, 2003; Tal-Alon and Lischinsky, 2023; Vogel and Sharoni, 2011). Поскольку риски раскрытия обычно перевешивают его преимущества, многие учителя предпочитают не раскрывать свою инвалидность (Valle et al., 2004). Нераскрытие **лишает их доступа к мерам, учитывающим потребности лиц с инвалидностью, на которые они имеют право** (Dvir, 2015). Оно также ограничивает объем надежных данных о представленности лиц с инвалидностью в школах.

В плане карьерного роста, люди с инвалидностью часто сталкиваются с широко распространенным представлением о том, что лидерство и инвалидность несовместимы (Foster-Fischman et al., 2007). Исследование, проведенное в 2016 году в секторе высшего образования Великобритании, высветило здесь **институциональные и личные барьеры к выполнению функций формальных и неформальных лидеров**.

На уровне учреждений исследователи выявили в качестве основных препятствий отсутствие поддержки, ограниченный доступ к непрерывному профессиональному развитию и отношение других работников. На личном уровне, ключевыми вопросами были низкий уровень устремлений или нежелание добиваться руководящих должностей. Работники образования с инвалидностью выразили потребность в более официальных процедурах поддержки, инвестициях в возможности для профессионального развития (включая наставничество) и повышение информированности [коллег] в вопросах равенства и многообразия. Исследователи пришли к заключению, что содействие раскрытию инвалидности в высшем образовании имеет критическое значение, и раскрытие становится более вероятным, когда работодатель привержен принципу равенства лиц с инвалидностью и оно не окажет негативного воздействия на перспективы карьерного роста (Emira et al., 2016). Действительно, раскрытие инвалидности может послужить препятствием для развития академической карьеры (Damiani and Harbour, 2015), и, даже когда инвалидность раскрыта, таким преподавателям может быть трудно добиться принятия мер для разумного учета своих потребностей, несмотря на то, что закон обязывает ВУЗы делать это. Это оказывает влияние как на рабочий опыт преподавателей, так и на учебный опыт студентов (Yabo, 2024).

Даже когда такие меры принимаются и ими можно беспрепятственно пользоваться, исследование заставляет предположить, что не поступившим еще на работу и уже работающим преподавателям [с инвалидностью] часто бывает необходимо выработать свою индивидуальную стратегию, позволяющую им обходиться без посторонней помощи, чтобы эффективно учиться и работать (Riddick, 2003). Это может предполагать выделение большего времени на планирование занятий, подготовку к ним, проверку тетрадей и выставление оценок, что способно увеличить объем их нагрузки и продолжительность рабочего времени (Bellacicco and Ianes, 2022; Griffiths, 2012; Hankebo, 2018; Vogel and Sharoni, 2011).

2.4.3. Устранение барьеров для инклюзивной занятости в образовании

Безусловно, существует ряд значительных трудностей для вступления в профессию учителей с инвалидностью, и эти трудности могут сохраняться на всем протяжении их педагогической карьеры. Однако это не исключает проведения системных и культурологических изменений. Многие исследователи подчеркивают важность **повышения информированности о вопросах инвалидности** (Burns and Bell, 2010; Parker and Draves, 2016; Riddick, 2003). Это может начинаться с начального педагогического образования и непрерывного профессионального развития, где еще не устроившиеся на работу или уже работающие учителя находятся в контакте с лицами, имеющими инвалидность, либо как со студентами, либо как с коллегами по работе (см., например, Herrero et al., 2023 об инклюзивном образовании в Испании). Наряду с **сетями социальной поддержки** (Duquette, 2000; Vogel and Sharoni, 2011) и **возможностями для выполнения функций официальных и неформальных лидеров** (Emira et al., 2016), такие подходы могли бы содействовать формированию более благоприятной среды, признающей ценный вклад учителей с инвалидностью (Tal-Alon and Lischinsky, 2023). В конечном счете, еще не поступившие на работу и уже работающие учителя с инвалидностью должны иметь права и возможности для того, чтобы выступать в качестве проводников перемен, которыми многие из них стремятся стать, посредством **знания своих юридических прав и эффективной защиты этих прав и интересов на уровне учебных заведений**, дабы обеспечить им доступ к мерам по разумному учету их потребностей (Dvir, 2015).

2.5. Заключение

Хотя инклюзивное образование имеет высокий приоритет в глобальной политике, трансляция этой приоритетности в политические установки и практику работы на национальном уровне остается ограниченной. Успешной реализации этой концепции во многом препятствует наследие медицинской модели инвалидности, а также исторические, культурные и институциональные нормы, которые продолжают формировать отношение людей к инвалидности. Эти структурные барьеры для инклюзивности способны приводить к стигматизации, увековечивать дискриминацию и мешать полноценному участию людей с инвалидностью в образовании, на рынке труда и в жизни общества. Хотя широкое принятие и ратификация международных договоров сигнализирует сдвиг в сторону социальной и правозащитной моделей инвалидности, внедрение этих подходов в некоторых контекстах потребует времени. Системные вызовы, такие как дефицит учителей и нехватка педагогических знаний и опыта в области специального и инклюзивного образования, продолжают тормозить реализацию этих усилий на уровне учебных заведений. Более того, недостаточное внимание уделяется интеграции работников образования с инвалидностью, доля которых среди работников сектора образования остается низкой. Для решения этих вопросов правительства должны инвестировать в развитие педагогических кадров, чтобы привлекать больше учителей, специалистов и учебно-вспомогательных работников – включая лиц с инвалидностью – и вооружать их навыками, необходимыми для удовлетворения многообразных потребностей всех учащихся. Повышение государственных инвестиций в образование в сочетании с целевой финансовой поддержкой необходимо, чтобы люди с особыми образовательными потребностями и инвалидностью получали требуемую поддержку и доступ к мерам по разумному учету потребностей лиц с инвалидностью.

СОЦИАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ ПО ДОСТИЖЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

3.1. Введение

Инклюзивное образование представляет собой сложную и амбициозную политическую повестку дня. Несмотря на значительные усилия по выполнению обязательств в области инклюзивности посредством национальной политики и практики работы в учебных заведениях, их реализация еще далека от целей, обозначенных в Саламанкской декларации (ЮНЕСКО, 1994). Медленный прогресс в интеграции лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью (ЮНЕСКО, 2020) может быть связан с **исторически сложившимися и определяемыми культурой представлениями** об «особенности, непохожести на всех», которые продолжают превалировать в современных Европейских обществах (см., например, Hamre, 2013; Øland et al., 2019). Равенство, **учрежденческие и общеструктурные факторы**, сформированные доминирующей риторикой о предназначении и целях образования, подкрепляют исходную посылку о том, что для каждого учащегося есть лишь один «правильный» путь, препятствуя достижению системных сдвигов в сторону полноценной инклюзивности (Tomlinson, 2017; Ydesen et al., 2022). Действительно, сегрегированные формы образования упорно сохраняются в большинстве стран-членов ЕС (Dráľ and Lenárt, 2025) и, в предпочтительных системах, многие дети и родители занимаются «самомаргинализацией», выбирая учреждения специального образования (Shakespeare, 2006). Эти социальные структуры влияют на будущие траектории учебы и занятости учащихся и тормозят развитие более инклюзивного для лиц с инвалидностью учительского корпуса.

Помимо прямого сопротивления инклюзивности, существуют и **значительные системные вызовы**, связанные с управлением образованием в более широком смысле. В результате децентрализации, большая доля ответственности за реализацию инклюзивного образования была переложена на региональные и муниципальный уровни и уровень отдельных учебных заведений. Однако это делегирование полномочий часто осуществляется без выделения финансовых и людских ресурсов, необходимых для их успешной реализации (Ydesen et al., 2022). Таким образом, в то время как концепция инклюзивного образования обычно пользуется поддержкой в образовательном сообществе, на практике интеграция остается еще далекой от идеальной. Действительно, поддержка учащихся с комплексными потребностями в контексте

обычных классов повышает педагогические и административные требования, предъявляемые к уже перегруженным представителям учительской профессии. Это, в свою очередь, подрывает уверенность учителей в своих силах и их благополучие (ОЭСР, 2025).

Инклюзивная занятость и инклюзивные трудовые права, включая политику равенства, многообразия и недопущения дискриминации, уже занимают центральное место в трудовых отношениях во многих контекстах (см., например, Международная организация труда, 2024b). Однако существует преобладающее мнение о том, что инклюзивное образование – которое сосредоточено, в первую очередь, на учебном опыте детей и молодежи – не принадлежит к кругу трудовых вопросов. **Это мнение должно быть оспорено.** Отдавая работникам образования центральное место, инклюзивная повестка дня напрямую воздействует на профессиональные роли, структуры рабочей силы, условия занятости, труда и распределение ресурсов – все это зависит от адекватного финансирования образования. Все эти трудовые вопросы – и, аналогичным образом, проблемы учителей, озвученные в докладе TALIS 2024 (ОЭСР, 2025) – должны решаться в рамках официальных процедур взаимодействия между профсоюзами и организациями работодателей. Действительно, инклюзивное образование требует сотрудничества на всех уровнях системы образования и не может быть достигнуто без координируемой приверженности предоставлению поддержки тем, кто отвечает за его реализацию. **Учитывая масштабы этой задачи, социальный диалог с его упором на взаимодействие разных заинтересованных сторон на разных уровнях системы образования представляет собой наиболее эффективный механизм для достижения этой цели.**

3.2. Социальный диалог по вопросам инклюзивного образования

Согласно определению Европейского Союза, социальный диалог является структурированным процессом диалога между социальными партнерами (организациями работодателей и

профсоюзами) по вопросам, представляющим взаимный интерес (Европейская комиссия, 2016). Он может быть двусторонним – между организациями работодателей и профсоюзами – или трехсторонним – включающим в качестве официальной стороны органы государственной власти. Социальный диалог может осуществляться на разных уровнях, например, на национальном, региональном, местном или на уровне отдельного учреждения; однако уровень, на котором он ведется, зависит от природы рассматриваемого вопроса. Для достижения своих целей социальный диалог должен вестись на том уровне, на котором принимаются решения (Stevenson and Milner, 2023). Это особенно справедливо для инклюзивного образования, которое зависит от многоуровневых и многоотраслевых систем финансирования и поддержки.

Большая часть социального диалога между профсоюзами и организациями работодателей в секторе образования происходит в рамках официального механизма **коллективных переговоров**, особенно в процессе заключения коллективных соглашений и договоров. Эти соглашения и договоры могут включать положения о равных возможностях трудоустройства, разумном учете потребностей лиц с инвалидностью, честной практике приема на работу, а также охране труда для работников образования с инвалидностью (см., например, Holubová et al., 2024). Коллективные переговоры также обеспечивают платформу для согласования оплаты и условий труда учителей в контексте инклюзивной повестки дня.

Согласно определению ЕС, социальный диалог включает формальные и неформальные процедуры, которые могут осуществляться на разных уровнях, предполагая разные степени взаимодействия. К ним относятся:

- Совместные проекты и инициативы
- Обмен информацией
- Консультации
- Переговоры или заключение коллективных договоров и соглашений (Европейская комиссия, 2016)

Эти многочисленные механизмы социального диалога дают социальным партнерам в сфере образования возможности для межотраслевого сотрудничества с другими правительственными департаментами,

обеспечивая **комплексный подход** к достижению инклюзивности. Поскольку инклюзивное образование – это вопрос не только образования; он пересекается с разными аспектами широкой социально-экономической политики. Как следствие, выявление потребностей и предоставление поддержки лицам с особыми образовательными потребностями и инвалидностью требует **межотраслевой многосторонней координации и сотрудничества**. Как утверждаетс я во Всемирном докладе о мониторинге образования (GEM) за 2020 год:

Ответственность за обеспечение равенства образовательных возможностей для тех, кому угрожает маргинализация, не лежит исключительно на разработчиках политики в области образования. Это требует мобилизации разных действующих лиц и соосности административных систем, обеспечивающих поддержку разных граней жизни уязвимых групп населения. Обязанности по предоставлению инклюзивного образования должны быть разделены горизонтально между департаментами правительства или правительством и неправительственными действующими лицами, а также вертикально между разными уровнями образования или органов государственной власти с учетом соответствующих преимуществ, которыми они обладают. (ЮНЕСКО, 2020, р.90)

Совместные проекты позволяют пропагандировать инклюзивную повестку дня посредством **формирования широких альянсов в гражданском обществе**, например, с объединениями родителей или с педагогическими учебными заведениями. Сотрудничество может также включать создание **сетей, форумов или проведение мероприятий** с неправительственными, благотворительными организациями или организациями лиц с инвалидностью – объединениями, которые возглавляются и управляются лицами с инвалидностью с целью представлять их интересы и защищать их права. Такие инициативы способны вносить свой вклад в **повышение информированности о правах лиц с инвалидностью** и подкреплять тот взгляд,

что инклюзивное образование связано с более широкими вопросами социальной интеграции (ЮНЕСКО, 2020).

В конечном счете, чтобы социальный диалог был высококачественным и приводил к изменениям в образовательной, профессиональной и социальной сфере, для него требуются надлежащие благоприятные условия. В этом плане, Стивенсон и др. (Stevenson et al., 2022) выявили пять аспектов, влияющих на эффективность социального диалога:

- **Ресурсы.** Ведение социального диалога требует обязательств и ресурсов.
- **Архитектура.** Социальный диалог требует наличия надлежащих структур на актуальных уровнях системы.
- **Легитимность.** Социальный диалог требует, чтобы все участвующие в нем стороны были согласны в отношении принадлежности рассматриваемых вопросов к его сфере применения и принятия их в качестве законных тем для социального диалога.
- **Цели.** Социальный диалог требует широкого согласия в отношении ожидаемых результатов.
- **Отношения.** Социальный диалог зависит от высоких уровней доверия между социальными партнерами.

3.3. Повестка дня инклюзивности для социального диалога

В настоящем докладе мы подчеркнули, насколько инклюзивное образование одновременно формирует разные аспекты системы образования и само формируется под их воздействием, начиная от ее финансирования, управления и руководства учебными заведениями до начального педагогического образования и дальнейшего непрерывного профессионального развития. Это означает, что **инклюзивное образование нельзя рассматривать как обособленную тему социального диалога**. Будучи подходом к преподаванию и учебе, оно самыми разными путями влияет на профессиональный опыт всех работников образования.

Более того, управление инклюзивным образованием, наряду с услугами здравоохранения и социальной защиты, осуществляется на разных административных уровнях, которые различаются в разных странах Европы. В децентрализованных системах государственные расходы, связанные с образованием и/или специальным образованием, могут координироваться региональными и местными органами власти, ограничивая автономию руководителей учебных заведений в плане распределения финансовых и материальных ресурсов. Однако даже в высоко децентрализованных системах министерства центрального правительства продолжают осуществлять надзор над функциями образования, связанными с принципом инклюзивности, такими как предоставление специального образования, регулирование максимального размера классов, составление учебной программы и оценка успеваемости. В конечном счете, условия труда учителей могут формироваться политикой и практикой, которые формулируются на разных уровнях системы образования, включая уровень учебного заведения. **Это подчеркивает потребность в механизмах социального диалога – и ресурсах, архитектуре и отношениях, которые их определяют, – для обеспечения его эффективности на всех уровнях.**

Значение профессионального развития для инклюзивной повестки дня требует **расширения повестки дня коллективных переговоров, которая должна включать как трудовые, так и профессиональные вопросы.** Хотя начальное педагогическое образование обычно считается сферой действия высших учебных заведений и относится к профессиональной автономии преподавателей педагогических ВУЗов, учителя имеют существенные потребности в учебе, связанной с инклюзивным образованием, что, в свою очередь, влияет на их уверенность в своих силах, удовлетворение, получаемое от работы, и благополучие. Социальный диалог служит механизмом, способным гарантировать право всех работников образования на профессиональное развитие и содействовать повышению общей привлекательности учительской профессии (Stevenson et al., 2018; Stevenson and Milner, 2023).

Учитывая это, а также масштабы и широту вызовов в реализации инклюзивного образования, мы утверждаем, что социальный диалог должен сосредоточиться на трех обширных пунктах повестки дня, которые поддерживают базовую инфраструктуру инклюзивного образования:

Финансирование образования. Инклюзивное образование требует общих и целевых финансовых ресурсов, при этом во всей Европе упорно сохраняются существенные пробелы в государственных расходах на образование. Адекватное финансирование является необходимым условием физической и цифровой доступности [инклюзивного] образования в том смысле, что оно обеспечивает внедрение технологий помощи и поддержки и реализацию мер по разумному учету потребностей лиц с инвалидностью. Финансирование также напрямую воздействует на два следующих пункта повестки дня.

Уровень предложения учителей на рынке труда. Интеграция учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью требует достаточного уровня предложения высококвалифицированных работников образования на рынке труда. При этом многие Европейские страны сталкиваются с дефицитом учителей, учителей специального образования и учебно-вспомогательного персонала. Решение проблем такого дефицита способно сократить размеры классов. Повышение привлекательности всех педагогических профессий должно стать приоритетом (Stevenson and Milner, 2023).

Профессиональное развитие. Учителя нуждаются в профессиональном развитии, чтобы поддерживать учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Право на профессиональное развитие часто закрепляется в коллективных договорах и соглашениях, но может также продвигаться посредством совместных действий с социальными партнерами, университетами и организациями лиц с инвалидностью. Учебные мероприятия могут повышать информированность в вопросах инвалидности среди работников образования, родителей и широкой общественности, снижая уровень стигматизации и дискриминации.

Эти пункты подчеркивают, что инклюзивное образование нуждается в значительной системной структурной поддержке. Название данного проекта – *Инклюзивное образование для всех потребностей* – приобретает, таким образом, более широкое значение: оно подчеркивает, что **потребности всех членов образовательного сообщества** – учащихся, родителей и работников образования – имеют первоочередное значение для успешной реализации повестки дня в области инклюзивности.

3.4. Представленность лиц с инвалидностью в социальном диалоге

Согласно Конвенции ООН о правах инвалидов (ООН, 2006), государства-участники Конвенции гарантируют участие лиц с инвалидностью в политической и общественной жизни. Социальный диалог играет критически важную роль в этом плане, содействуя интеграции лиц с инвалидностью путем их вовлечения в профессию, удержания в профессии или возвращения к работе после перерыва, а также обеспечивая принятие мер по разумному учету индивидуальных потребностей. Однако лозунг лиц с инвалидностью «Ничего о нас без нас» подразумевает **необходимость их более значимого участия**, чтобы твердо закрепить вопросы инвалидности в повестке дня [социального диалога] (Международная организация труда, 2024).

Недавно принятый Консенсус Сантьяго призывает правительства «содействовать участию педагогических работников в социальном диалоге во всем их многообразии... включая учителей с инвалидностью... и развивать и поддерживать их способность эффективно вносить свой вклад в социальный диалог и выступать за построение справедливых и инклюзивных систем образования» (ЮНЕСКО, 2025, стр. 5). Аналогичным образом, с дискуссии с экспертной группой, организованной Международной целевой группой «Учителя в образовании 2030» на Глобальном саммите по вопросам инвалидности в Берлине в апреле 2025 года, одним из главных итогов стал вывод о том, что «учителя с инвалидностью должны иметь шанс на активное участие в выработке образовательной политики» (Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030», без даты). Эти заявления заставляют предположить, что **социальным партнерам в секторе образования необходимо отвести представительству лиц с инвалидностью одно из центральных мест в механизмах социального диалога и встроить тему прав лиц с инвалидностью в процессы коллективных переговоров** (Интернационал работников общественного обслуживания (PSI) и Международная организация труда, 2025).

3.5. Заключение

Социальные партнеры в секторе образования должны оспорить предположение о том, что инклюзивное образование не является темой для социального диалога. Инклюзивное образование оказывает прямое воздействие на трудовые вопросы, которые профсоюзам и организациям работодателей в секторе образования следует решать в рамках своего сотрудничества. Большая часть социального диалога, связанного с интеграцией работников образования с инвалидностью, осуществляется посредством коллективных переговоров и формализуется в виде коллективных договоров и соглашений. Однако множественные механизмы социального диалога открывают возможности для межотраслевого многоуровневого сотрудничества в области инклюзивного образования для обеспечения более комплексного решения вопросов. Совместные действия, такие как создание сетей, проведение форумов и мероприятий вместе с организациями гражданского общества могут способствовать повышению информированности о вопросах инвалидности. Тем не менее, инклюзивное образование требует расширенной повестки дня коллективных переговоров, которая включает диалог о финансировании образования, дефиците учителей и профессиональном развитии. Более того, представительство работников с инвалидностью в социальном диалоге является необходимым условием обеспечения их полноценного и значимого участия в работе инклюзивных систем образования. В конечном счете, эффективность социального диалога зависит от наличия надлежащих условий: ресурсов, архитектуры, признания законности обсуждаемых тем, целей и отношений.

СОДЕЙСТВИЕ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАНИЕ

4.1. Введение

Данная глава доклада опирается на результаты онлайн-опроса членских организаций ЕКПО и EFEE. Цели опроса состояли в том, чтобы понять закономерности действий в области инклюзивного образования и оценить качество и эффективность социального диалога по этой теме. В разделах 4.2 и 4.3 мы анализируем ответы 77 организаций: 45 членских организаций ЕКПО (все – социальные партнеры) и 32 членских организаций EFEE (6 организаций-социальных партнеров и 26 организаций, входящих в организации, являющиеся социальными партнерами). Анализ количественных показателей подкрепляется развернутыми ответами различных членских организаций. Мы интерпретируем результаты с опорой на социальную и правозащитную модели инвалидности, используя Конвенцию Организации Объединенных Наций о правах инвалидов (UN CRPD; ООН, 2006) в качестве базовой концепции. В заключительном разделе мы рассматриваем следствия нашего анализа для социальных партнеров ЕКПО и EFEE в плане повышения качества и эффективности социального диалога по вопросам инклюзивного образования.

4.2. Интеграция лиц с инвалидностью на уровне организаций

Для эффективного продвижения инклюзивности, организации должны сами подавать пример остальным. Соблюдение ими норм, которые они устанавливают для других, добавляет достоверности их действиям и демонстрирует, что инклюзивные организации с многообразным составом работников являются естественным продолжением инклюзивных систем образования.

В Части 1 онлайн-опроса мы спрашивали членские организации ЕКПО и EFEE об их действиях по интеграции лиц с инвалидностью на уровне организаций. Пункты опроса были поделены на два раздела: **организационные структуры и кадры** и **представительство работников образования**. В целом, ответы опроса показали существенные различия между организациями, когда некоторые действия имеют высокий уровень вовлеченности, а другие – очень незначительный.



4.2.1. Организационные структуры и кадры

В отношении организационных структур и персонала 74% респондентов в опросе (включая членские организации как ЕКПО, так и EFEE) указали, что их организации проводят учебно-образовательную работу или мероприятия по инклюзивному образованию для своих членов, и почти две трети (58%) имели работника или ответственного работника, отвечающего за политику достижения инклюзивного образования (см. Рисунок 1.). По контрасту с этим, менее половины (47%) организаций-респондентов проводили учебно-образовательную работу или мероприятия для поддержки интеграции работников образования с инвалидностью, и лишь 38% сообщали о приеме к себе на работу персонала с заявленной инвалидностью. Еще меньший процент организаций имели работника, отвечающего за политику интеграции лиц с инвалидностью в образование (35%) или политику интеграции лиц с инвалидностью при трудоустройстве людей в их собственную организацию (23%).

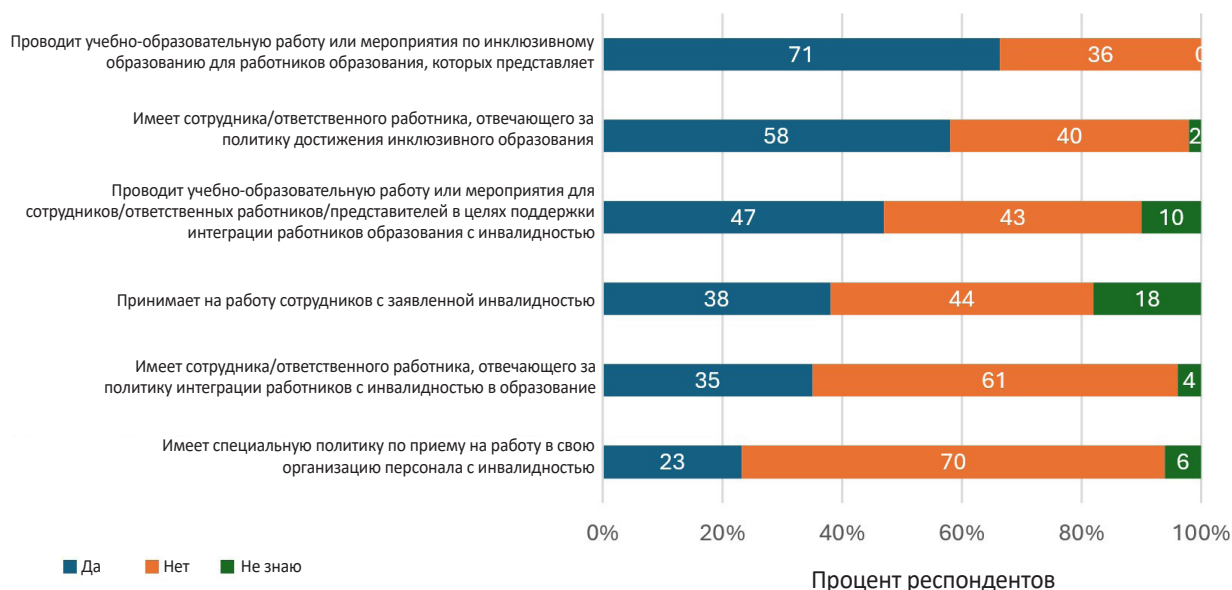
В общем и целом, эти результаты говорят о том, что **членские организации ЕКПО и EFEE в большей степени сосредоточены на инклюзивном для лиц с инвалидностью образовании** посредством деятельности в сфере политического правозащитного лоббирования и непрерывного профессионального развития (НПР) для

работников образования. Пример такого НПР был предоставлен одной из членских организаций ЕКПО:

Свободный профсоюз педагогов и ученых Грузии (ESFTUG) является единственной организацией, которая начала продвигать профессиональное развитие школьных учителей и работников детских садов для приобретения навыков работы с учащимися, имеющими инвалидность. Профсоюз разработал и ведет специальную учебную программу с 2015 года. Это было новшеством в секторе образования Грузии, которое помогло расширить этот аспект работы в школах и детских садах. Данная программа успешно продолжается и включает обмен практическим опытом с Европейскими коллегами. (ESFTUG, Грузия).

По мере того как общедоступные школы пытаются осуществить национальные реформы в области инклюзивности, такой упор на профессиональные потребности работников образования является положительным. Однако есть **гораздо меньше свидетельств того, что членские организации ЕКПО и EFEE разрабатывали политику и стратегию в области**

Рисунок 1. Ответы опроса по организационным структурам и кадрам



инклюзивной для лиц с инвалидностью занятости – как внутри своих собственных организаций, так и в секторе образования в целом. Без последовательного подхода к поддержке работников образования с инвалидностью, такие группы работников с большей вероятностью подвергнутся маргинализации во всем секторе образования.

4.2.2. Представительство работников образования

Следуя лозунгу «Ничего о нас без нас», движение за права лиц с инвалидностью давно выступает за действенное участие лиц с инвалидностью в разработке политики и программ, затрагивающих их жизни. Конвенция ООН о правах инвалидов указывает, что лицам с инвалидностью должны быть гарантированы, и предоставлена возможность осуществлять, те же политические права, что и лицам без инвалидности, включая **право на фактическое и полноценное участие в неправительственных организациях и объединениях** (ООН, 2006, Статья 29). Более того, для обеспечения общенационального соблюдения и контроля за применением Конвенции, она призывает к привлечению и полноценному участию гражданского общества, особенно лиц с инвалидностью (ООН, 2006, Статья 33). С точки зрения социальной модели [инвалидности], такое представительство делает инвалидность «зримой», демонстрируя, что лица с инвалидностью не только трудоустраиваются в секторе образования, но и могут занимать руководящие посты или оказывать влияние на политику. Следовательно, это потенциально способно изменить стереотипы, снизить стигматизацию и отношенческие барьеры к интеграции лиц с инвалидностью (см., например, Dvir, 2015; Ferri et al., 2001).

Несмотря на очевидную необходимость, и преимущества, представительства лиц с инвалидностью в общественной и политической жизни, ответы опроса показывают, что **членские организации ЕКПО и EFEE еще имеют некоторые области, требующие развития** (см. Рисунок 2). Примечательно, что более двух третей организаций-респондентов (69%) сообщили, что они представляют работников с заявленной инвалидностью. Однако чуть меньше трети организаций либо не представляли лиц с инвалидностью (18%), либо не знали, представляют они их или нет (13%). Хотя это касается лишь

меньшинства организаций-респондентов, эта последняя цифра примечательна в плане нашего стремления к тому, чтобы организации гражданского общества были полностью инклюзивными, демократическими и отражали состав населения в целом.

Воспринимаемая недопредставленность лиц с инвалидностью могла бы быть связана со второй областью, потенциально нуждающейся в развитии: **данные о работниках с инвалидностью**. На самом деле, опрос показал, что большинство принявших в нем участие организаций не собирали данные о работниках образования с заявленной инвалидностью, которых они представляли (65%). Лишь 12% организаций собирали такую информацию. Тем не менее, мы признаем, что может быть ряд причин, объясняющих этот дефицит данных.

Во-первых, Конвенция ООН о правах инвалидов обязывает государства-участники собирать надлежащие статистические данные, что гарантировать разработку политики в области инвалидности, которая поддерживает применение Конвенции, на основе фактических свидетельств; однако она также признает, что сбор таких данных **должен соблюдать положения национального законодательства и обеспечивать конфиденциальность и уважение личной тайны лиц с инвалидностью** (ООН, 2006). Во-вторых, во многих государствах-членах ООН концепция инвалидности все еще связана с индивидуальными недостатками человека, и лица, раскрывающие свою инвалидность, могут столкнуться со стигматизацией и дискриминацией, особенно на работе (см., например, Главу 6 с примером Румынии). Соответственно, отсутствие таких знаний могло бы быть связано с более широкими барьерами в культуре общества, которые заставляют лиц с инвалидностью воздержаться от разглашения такой личной информации.

Каковы бы ни были объяснения, **без адекватных данных членские организации ЕКПО и EFEE могут иметь лишь ограниченное знание и понимание ситуации с занятостью лиц с инвалидностью в образовании**. Это ограничивает их возможности по предоставлению работникам образования с инвалидностью надлежащей поддержки и включению их в процессы принятия стратегических решений на уровне организации или сектора. В конечном счете, это мешает созданию инклюзивных мест работы, где все работники могут процветать. Данные о лицах с инвалидностью – которые позволяют оценивать их индивидуальные функциональные

Рисунок 2. Ответы опроса, касающиеся представительства работников образования



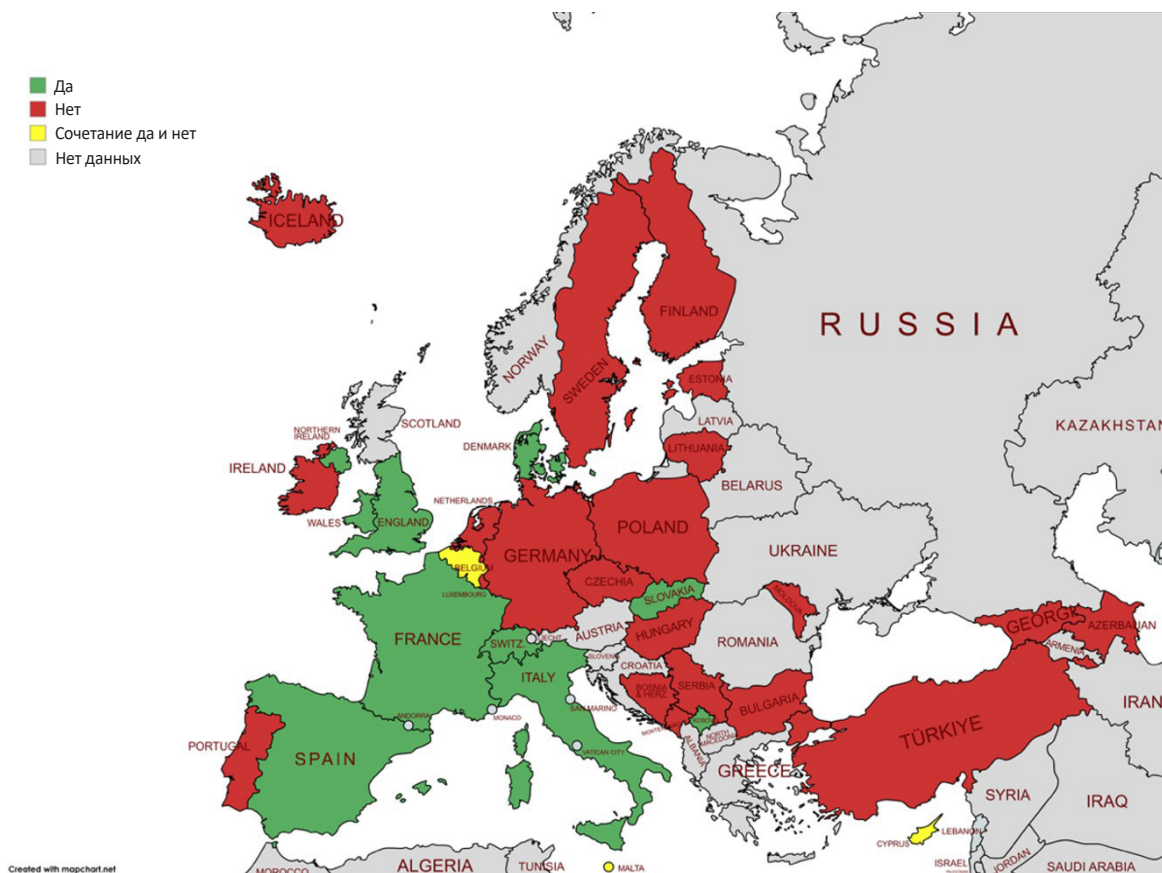
потребности – должны, таким образом, стать приоритетными для организаций сектора образования. Тем не менее, мы признаем, что сбор подобных данных зависит от исследовательского потенциала организации (см. ниже).

Две другие области, нуждающиеся в дальнейшем развитии, связаны с внутренними кадровыми структурами членских организаций ЕКПО и EFEE: **представительство лиц с инвалидностью в социальном диалоге и на руководящих должностях**. Согласно полученным в ходе опроса ответам, чуть больше трети (34%) организаций респондентов указали, что у них есть представители работников с инвалидностью в социальном диалоге. Если мы сосредоточимся только на данных, предоставленных социальными партнерами национального уровня, где защита прав и интересов лиц с инвалидностью может влиять на положение большего числа таких работников, мы увидим, что эти организации действуют, главным образом, в Западной Европе (см. Рисунок 3). Это заставляет предположить, что предстоит еще проделать некоторую работу по обеспечению представительства лиц с инвалидностью в политической жизни сектора образования в Северной, Центральной и Восточной Европе, что можно было бы связать с исторически сложившимися в обществе нормами, которые все еще находятся в процессе развития.

Низкий уровень представительства лиц с инвалидностью в социальном диалоге является проблематичным, если мы посмотрим на те существенные барьеры, с которыми сталкиваются лица с инвалидностью в сфере занятости, взять, например, неравенство в оплате труда, контракты с неустойчивой занятостью, отсутствие на работе мер по учету их потребностей, пониженный доступ к непрерывному профессиональному развитию, стигматизация и дискриминация (см., например, Евростат, 2025e). Более того, эти барьеры могут стать еще выше, когда инвалидность пересекается с гендером, расой и социально-экономической средой происхождения. Помимо реализации потребности участвовать в консультациях и коллективных переговорах по трудовым и профессиональным вопросам, социальный диалог мог бы предоставить лицам с инвалидностью возможность вносить свой вклад в более широкие политические дискуссии об образовании и особенно об инклюзивном образовании.

Непредставленность в социальном диалоге могла бы быть связана с **ограниченными возможностями работников с инвалидностью в плане развития своих лидерских качеств**. Действительно, ответы опроса показали, что лишь 20% членских организаций ЕКПО и EFEE, принявших участие в опросе, имеют работников

Рисунок 3. Карта представительства лиц с инвалидностью в социальном диалоге среди социальных партнеров ЕКПО и EFEE



с инвалидностью на руководящих постах. Хотя многие центральные организации являются небольшими, с малым количеством сотрудников, важно подчеркнуть, что лидерство может реализовываться на разных уровнях, взять, к примеру, работников местных или низовых профсоюзных организаций или руководителей среднего звена в учебных заведениях. Подобные профессиональные возможности важны на разных уровнях. Хотя, в конечном счете, если членские организации ЕКПО и EFEE намерены бросить вызов инвалидофобии и откликнуться на многообразные потребности всех работников образования, **лица с инвалидностью должны присутствовать за столом переговоров в процессах принятия решений** (ООН, 2006, Статья 29).

В предыдущем разделе данной главы мы показали, что учебно-образовательная работа и мероприятия являются центральным компонентом деятельности членских организаций ЕКПО и EFEE по поддержке

интеграции учащихся с инвалидностью и, в меньшей степени, работников с инвалидностью. Однако опрос также показал, что лишь 27% организаций-респондентов проводили учебно-образовательную работу и мероприятия специально для лиц с инвалидностью. Аналогичным образом, лишь 13% предоставляли лицам с инвалидностью возможности для сетевого взаимодействия. Учеба, мероприятия и сети являются важными площадками для поддержки со стороны товарищей и коллег, где люди с инвалидностью могут обмениваться опытом раскрытия своей инвалидности, мерами учреждений по учету их потребностей или примерами дискриминации, чтобы эта информация затем могла использоваться в выработке политики и стратегии в области инвалидности. Более того, подобные форумы содействуют повышению информированности о вопросах инвалидности, что может способствовать осуществлению более широких изменений к культуре организаций и всего сектора.

Последний важный пункт в этом разделе опроса связан с информационной работой организаций. Конвенция ООН о правах инвалидов признает **важность доступности информации для повышения способности лиц с инвалидностью осуществлять свои права человека и фундаментальные свободы**. Это связано с их свободой искать, получать и передавать информацию и идеи на равной основе с другими (ООН, 2006, Статья 9 и Статья 21). Инклюзивная информационная работа состоит в том, чтобы все люди получали информацию в ясном, доступном и уважительном ключе и чтобы содержание никого не подвергало маргинализации и дискриминации. Тем не менее, данные опроса указывают на интересный парадокс. В то время как почти половина респондентов (43%) сообщили, что информация, которую они предоставляют своим членам, имеет инклюзивное содержание в отношении лиц с инвалидностью, всего лишь четверть (25%) указали на то, что их организация сформулировала и приняла инклюзивную политику в отношении лиц с инвалидностью (см. Рисунок 2). Таким образом, хотя содержание информационных сообщений может включать позитивные истории о людях с инвалидностью, те, кто включены в такие публикации, могут, на самом деле, не иметь к ним доступа. Таким образом, инклюзивная информационная работа имеет два ключевых аспекта: содержание (то, что мы сообщаем) и методика (как мы это доносим до людей). Примечательно, что когда мы изучали данные социальных партнеров, двенадцать организаций указали, что они имеют инклюзивную информационную политику, и девять из этих организаций имели инклюзивный контент. Для этих [девяти] организаций, **содержанию отдавался приоритет над методом донесения информации**.

В начале данного раздела мы утверждали, что уровень интеграции лиц с инвалидностью внутри членских организаций ЕКПО и EFEE можно было бы повысить. Некоторые из участков работы, нуждающиеся в развитии, возможно, отражают исторически сложившиеся в организациях и в обществе нормы, которые до сих пор доминируют в конкретных культурных контекстах, и их изменение потребует времени даже при реализации законодательных инструментов обеспечения интеграции лиц с инвалидностью. Однако это не означает, что работники и работодатели не должны или не могут действовать. Организации гражданского общества, подобные тем, кого представляют ЕКПО и EFEE, могут находиться на переднем крае формирования инклюзивной политики

в отношении лиц с инвалидностью, усиливая голос лиц с инвалидностью и содействуя широким изменениям в культуре (ООН, 2006, Статья 33).

При этом ответы с развернутым текстом выявили **три ключевых вопроса**, которые могли бы создавать трудности для этой потенциально преобразующей роли: **(действительное или воображаемое) отсутствие лиц с инвалидностью** внутри организации и, как следствие, пониженная потребность в инклюзивной политике в их отношении; **ограниченность возможностей организации** в плане защиты прав и интересов лиц с инвалидностью вообще или в текущей социальной, политической и экономической ситуации; и, особенно для профсоюзов образования, **необходимость продвигать целостное организационное самосознание**, основанное на солидарности, а не на разграничении ее членов. Нижеследующие комментарии отражают эти точки зрения:

У нас в коллективе нет учителя-инвалида, следовательно, нет нужды в инклюзивных программах и действиях по интеграции лиц с инвалидностью в отношении наших работников. (центр TVET (сектор ПТО), Словения)

Наш профсоюз работает над предоставлением поддержки, помощи и защиты прав и интересов всех наших членов (включая лиц с инвалидностью). Профсоюз не ведет специальной работы в этой области. Такая работа требует дополнительных сотрудников/должностей в организации, что в настоящий момент осуществить трудно. (Профсоюз работников образования и науки Украины)

PDSZ (Демократический профсоюз учителей) представляет все группы работников образования от раннего детского до высшего. Мы всегда стараемся, чтобы наш голос в СМИ по поводу прав всех работников образования звучал громко, и мы участвуем в переговорах с правительством, защищая их интересы; однако

неразвитость традиций Европейского тредюнионизма в среде работников и интенсивное контрнаступление со стороны правительства делают нашу работу по-настоящему трудной. (PDSZ, Венгрия)

Мы представляем всех работников образования. Не имеет значения, является человек инвалидом или нет. У нас в организации нет лиц с инвалидностью, но мы всегда берем на каждую должность лучшего кандидата. (Профсоюз OAJ, Финляндия)

На определенном уровне, **потенциал (возможности) организации** занимают центральное место во всех трех вышеупомянутых вопросах. Учреждения общего и профессионально-технического образования и обучения, которые могут испытывать дефицит финансирования и преподавательских кадров, будут использовать имеющиеся людские ресурсы там, где это наиболее необходимо, а менее многочисленные организации работодателей и профсоюзы образования, возможно, не имеют кадровых работников, занимающихся стратегией интеграции особых групп работников образования. Тем не менее, **упор на первоочередность «равенства» (равного обращения со всеми работниками образования), а не «равных возможностей» (обеспечение распределения ресурсов и возможностей на основе индивидуальных потребностей)**, возможно, несет с собой риск маргинализации наиболее уязвимых членов и снижения потенциала организации в содействии достижению гораздо более широких образовательных и организационных целей социальной справедливости.

По контрасту с этим, там, где имелись определенные возможности или более широкая финансовая и административная автономия, как, например, в крупных профсоюзных организациях, федерациях или университетах, представительство работников с инвалидностью осуществлялась несколькими путями:

Профсоюз NEU имеет специального выборного члена Исполкома от лиц с инвалидностью, имеющего инвалидность, Форум по оргнаизингу лиц с

инвалидностью, политических кадровых работников по вопросам инвалидности, команду юристов, занимающуюся проблемами инвалидности и оргнаизера, работающего по вопросам членов с инвалидностью. (Профсоюз NEU, Англия, Уэльс и Северная Ирландия)

Федерация, в которой мы состоим, CGIL, имеет специальный отдел по вопросам инвалидности. (Профсоюз FLC CGIL, Италия)

Обеспечено представительство лиц с инвалидностью в комитетах и среди представителей рабочего коллектива. Ведется социальный диалог между лицами с инвалидностью и нашей организацией. (Университет Дунайварош, Венгрия)

Один университет в Венгрии придерживается более всестороннего подхода к интеграции лиц с инвалидностью, который предполагает: рамочную программу поддержки работников образования с заявленной инвалидностью, наличие Комитета по вопросам инвалидности, который поддерживает осуществление и контроль реализации инициатив по интеграции лиц с инвалидностью, сбор данных о лицах с инвалидностью для адаптации услуг поддержки к их потребностям, инклюзивные материалы в информационной работе и инклюзивную политику, в частности, обеспечение доступа посредством ассистивных технологий и перевода на язык жестов, а также учебные и образовательные мероприятия для повышения информированности и потенциала работников с инвалидностью. Как было отмечено их респондентом в опросе:

Мы включаем инклюзивность в нашу стратегию образовательной и организационной работы как одну из фундаментальных ценностей. Мы стремимся создать благожелательную и поддерживающую среду для каждого, несмотря на индивидуальные возможности. (Будапештский университет имени Матвея Корвина, Венгрия)

Примечательно, что только один респондент признал необходимость понимать инвалидность как динамику в течение всей жизни, что имеет последствия для стратегии организации:

Опыт профсоюза ASTI (Объединение учителей средней школы) говорит о том, что учителя приобретают инвалидность в течение своей трудовой жизни. Наша функция как их представителя заключается в том, чтобы обеспечить им возможность пользоваться отпуском и всеми другими льготами, включая разовые расширения этих льгот, и, при необходимости, договариваться об их раннем выходе на пенсию. (ASTI, Ирландия)

4.3. Действия социальных партнеров по интеграции лиц с инвалидностью

В Части 2 онлайн-опроса мы интересовались индивидуальными или совместными действиями членских организаций ЕКПО и EFEE в сфере интеграции лиц с инвалидностью. Эти действия были разделены на шесть тематических областей: **финансирование образования, образовательная политика, прием на работу и удержание в профессии, профессиональная подготовка и развитие, оплата и условия труда и равенство и недопущение дискриминации лиц с инвалидностью.**

Как и в отношении Части 1, ответы опроса в Части 2 показали значительные расхождения между организациями, где одни направления работы и действия имели высокую степень активности, а другие – гораздо более низкую. Ниже мы описываем ключевые итоги нашего анализа и что это означает для социального диалога по интеграции лиц с инвалидностью в образование.

4.3.1. Финансирование образования

В отношении финансирования образования опрос выявил, что социальные партнеры **ЕКПО и EFEE занимались, главным образом, действиями, ориентированными на повышение правительственных расходов** (см. Рисунок 4). Три наиболее распространенных направления работы в этом плане включали: повышение государственного финансирования образования в целом (82%), повышение государственных расходов на инклюзивное образование (65%) и повышение государственных расходов на специальное образование (63%). Примечательно, что первый пункт – **повышение государственных расходов на образование в целом** – был вторым пунктом, из получивших наивысший процент, во всем опросе. По контрасту с этим, социальные партнеры ЕКПО и EFEE меньше всего занимались: повышением финансовой поддержки работников с инвалидностью в учебных заведениях (33%) и повышением прозрачности финансовых данных о расходах на учащих с особыми образовательными потребностями и инвалидностью (35%).

Анализ ответов социальных партнеров показал, что 38% их действий в области финансирования образования предполагали ту или иную форму социального диалога с социальным партнером, тогда как 20% осуществляли эту деятельность самостоятельно или вместе с организацией иного рода. Наверное, не удивительно, что наиболее распространенные совместные действия социальных партнеров были направлены на повышение правительственных расходов на образование в целом. Наиболее распространенной областью деятельности, осуществлявшейся самостоятельно или в партнерстве с другими организациями, было повышение правительственных расходов на физическую доступность учебных зданий и помещений.

Говоря о трудностях в ведении социального диалога в этом плане, профсоюзы образования указывали на **системы и структуры финансирования образования**. Вопросы включали ограниченное финансирование (профсоюз BUPL, Дания) и краткосрочность финансирования (профсоюзы FECCOO, Испания; TUI, Ирландия) инклюзивного и специального образования, что часто означало неустойчивость проводимых инициатив. Однако **низкий уровень финансирования в целом был большой проблемой** для большинства профсоюзов и ряда работодателей (см., например, NEU,

Рисунок 4. Ответы опроса, касающиеся действий в области финансирования образования



Англия, Уэльс и Северная Ирландия; KTÖS, Турецкая община на Кипре; OLTEK, Кипр; COV, Бельгия; SLFP Enseignement, Бельгия; Профсоюз работников образования Финляндии; TUI, Ирландия; SNES-FSU, Франция). Как отметил один из респондентов:

Поддерживать эффективный социальный диалог с нынешним венгерским правительством по теме специального образования по-настоящему трудно, поскольку финансирование системы государственного образования страдает от фундаментальных недостатков. Школьные здания находятся в таком плохом состоянии, что не годятся даже для среднестатистических учеников. Зарплаты учителей настолько низкие, что дефицит преподавательских кадров вызывает отчаяние во всем секторе. (Профсоюз PDSZ, Венгрия)

Работодатели в венгерском секторе высшего образования также отмечали проблемы с финансированием образования. Например, Университет Дунайварош описал, как недостаточность материальных ресурсов

влияет на реализацию политики в области инклюзивного образования. Более того, два респондента критиковали отсутствие прозрачности в финансовой отчетности, что означало трудность в оценке объема правительственных расходов на инклюзивное образование.

Другие проблемы были связаны с **разнообразными и многочисленными моделями и механизмами финансирования специального и инклюзивного образования**. Это могло осложнять ведение дискуссий (Будапештский университет им. Корвина, Венгрия) или препятствовать достижению прогресса даже в ситуации, когда трудовые отношения были более позитивными (Профсоюз ASTI, Ирландия). Это могло означать, что ответственность за принятие решений по выделению средств на специальное образование лежала на местных организациях (например, в Дании и Финляндии). Одно учреждение системы ПТО подчеркнуло последствия этого для социального диалога по интеграции работников образования с инвалидностью:

Наша школа финансируется на «подушевой» основе, это означает, что правительственное финансирование ограничивается конкретной суммой. Если возникает ситуация с приемом на работу

учителя с инвалидностью, я полагаю, потребуется много энергии и времени, чтобы договориться о дополнительном финансировании. (Центр TVET, Словения)

Другие респонденты отмечали **тенденции региональных и национальных правительств отдавать приоритет другим областям бюджетного финансирования** (см., например, VBE Германия; KTÖS, Турецкая община на Кипре; Мальтийский профсоюз учителей; TUI, Ирландия). В Украине [военный] конфликт еще больше обострил эту проблему:

В настоящее время из-за военного положения украинский сектор образования (как и другие секторы) финансируется отчасти государством и отчасти за счет внешней помощи от других стран/международных организаций... Вопрос своевременной выплаты зарплат учителям и обеспечения безопасных условий труда остается приоритетным и имеет сегодня критическое значение... К сожалению, финансирование инклюзивного образования – очень трудная тема в текущей обстановке. (Профсоюз работников образования и науки Украины)

Один профсоюз работников образования подчеркнул проблему разграничения образования и инклюзивного образования в переговорах с работодателями:

В целом, трудно определить, где наш социальный диалог по финансированию интеграции в образование начинается, и где он кончается. Мы поднимаем эту тему на всех переговорах с правительством и «продаем» ее СМИ и нашим членам как «больше денег» для качественного образования. Ведение социального диалога трудно само по себе, поскольку он должен охватывать все сообщество преподавателей и других работников школ, которые могут иметь свое мнение о том, что является

приоритетным. Разграничение специальных средств для инвалидов и средств для всех остальных привело бы к образованию трещины в той силе, на которую мы опираемся в социальном диалоге и на переговорах в целом. Мы осознаем, что детализация нашей позиции в отношении того, что нужно образованию, могла бы ослабить наш голос. При этом мы все же оказываем давление на правительство, добиваясь признания, что качественное образование должно быть инклюзивным и что школы нуждаются в ресурсах для его реализации. (Профсоюз ČMOS PŠ, Чехия)

В определенных [национальных] контекстах социальные партнеры ЕКПО и EFEE утверждали, что **инклюзивное образование не рассматривалось как тема для социального диалога**, что ограничивало возможности для сотрудничества (см., например, Федерация профсоюзов работников образования и науки Молдовы; профсоюзы Algemene Onderwijsbond, Нидерланды; Odborový zväz školstva, Словакия; UESCK/SBASHK, Косово; Будапештский университет им. Корвина, Венгрия; Финское объединение работодателей в секторе образования – Sivista; DAU-SEN, Восточно-Средиземноморский Университет, Турецкая община на Кипре). На самом деле, это был ключевой вопрос для всех аспектов темы инклюзивности.

Наконец, считалось, что **общее качество социального партнерства и социального диалога** оказывает негативный эффект на усилия по повышению финансирования инклюзивного образования. Как отметил один профсоюз работников образования:

Последние несколько лет социальный диалог был неэффективным. Правительству удалось расколоть профсоюзы, поэтому пострадали все аспекты, связанные с финансированием. Кроме того, Европейская система управления экономикой, которая рассматривает финансирование образования как статью расходов, а не как инвестиции, привела

к постоянному урезанию школьных бюджетов, ставя инклюзивность под угрозу. (Федерация UILSCUOLA RUA, Италия)

Аналогичным образом, несколько работодателей и профсоюзов образования отметили низкий уровень координации между различными сферами политики, системами и заинтересованными сторонами (например, между министерством образования и местными органами здравоохранения в Италии и между организациями, ведающими образованием, здравоохранением и социальной защитой, в Болгарии).

В целом, **социальный диалог по финансированию образования в целях достижения инклюзивности был сложным и трудным**. Однако социальные партнеры могли поделиться и **некоторыми положительными результатами**, достигнутыми в рамках социального диалога или, в случае профсоюзов образования, посредством более широкой поддержки со стороны организаций лиц с инвалидностью, объединений родителей и СМИ. Это привело к выделению дополнительных людских (например, учебно-вспомогательного персонала) и материальных ресурсов (например, компьютерного оборудования и ассистивных технологий).

После долгих переговоров запечатанный конверт удалось немного приоткрыть. Проводятся исследования, посвященные практической осуществимости поддержки с учетом имеющихся ресурсов. (COV, Бельгия)

Значительный интерес со стороны общественности и правозащитная деятельность НПО, представляющих лиц с инвалидностью, привели к повышению финансирования инклюзивности на разных уровнях. Профсоюзы учителей являются адвокатами доверия в этом пространстве. (ASTI, Ирландия)

Профсоюз NEU провел успешную кампанию, добившись повышения финансирования по линии

SEND для школ до Ковида. Мы работали вместе с группами родителей, директорами школ и партнерами из местных органов власти. (NEU, Англия, Уэльс и Северная Ирландия)

Несмотря на все трудности, мы продолжаем добиваться прогресса посредством социального диалога и коллективных действий. Повышения бюджетов, прием новых учителей на работу и инфраструктурные улучшения были достигнуты при поддержке семей и эффективной работы со СМИ. (KTÖS, Турецкая община на Кипре)

Лэптопы для преподавателей и учащихся со специальными программами и приспособлениями для людей с инвалидностью. (Министерство образования, Мальта)

Хотя у нас нет точных данных о расходах именно на инклюзивность, в последние годы были проведены инвестиции в поддержку достижения этой цели. Например, была улучшена инфраструктура и открыты возможности дополнительного финансирования, в частности, дополнительной поддержки мобильности работников для коллег с особыми потребностями. Эти действия отражают непрерывный диалог и сотрудничество в нашем учреждении, с том числе с нашими социальными партнерами, Государственным фондом «Темпус» и Коллегиумом Матиаса Корвина. (Университет Земмельвайса, Венгрия)

Тем не менее, во многих контекстах социальный диалог по финансированию инклюзивного образования все еще находился в стадии развития (см., например, профсоюз Odborový zväz školstva, Словакия). Есть потребность, как прокомментировал один из профсоюзных респондентов, «сохранять эту тему за столом переговоров» (ČMOS PŠ, Чехия).

4.3.2. Образовательная политика

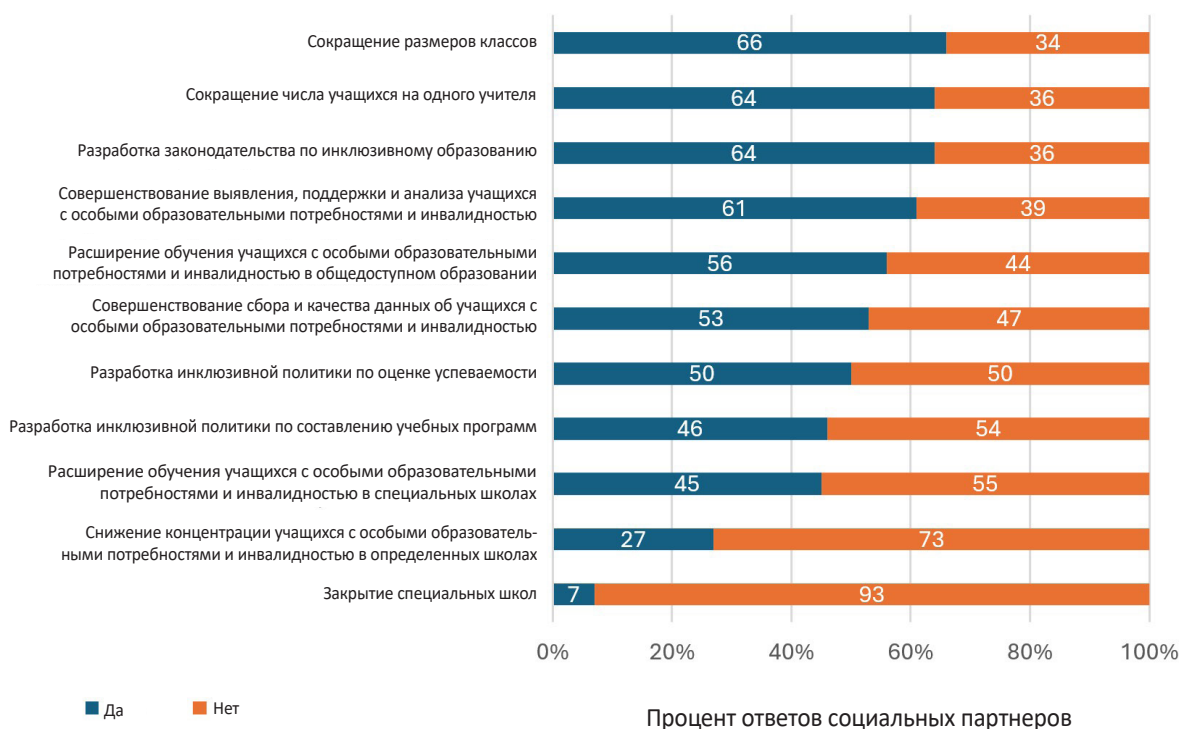
В отношении образовательной политики опрос показал, что **действия социальных партнеров ЕКПО и ЕФЕЕ были ориентированы, главным образом, на вопросы инклюзивного образования, встречающиеся в общедоступном образовании** (см. Рисунок 5). Примечательно, что две наиболее распространенные области действий были связаны с условиями работы в классе: (i) сокращение размеров классов (66%) и (ii) снижение числа учащихся на одного учителя (64%). За ними следуют действия — все получившие больше половины утвердительных ответов от социальных партнеров — связанные с законодательством (64%), политикой по выявлению (61%) и процессами интеграции в общедоступное образование (56%). Социальные партнеры ЕКПО и ЕФЕЕ **наименее часто осуществляли действия, связанные с образованием в специальных школах**: самая редкая область совместных действий была ориентирована на закрытие специальных школ, где утвердительные ответы составили лишь 7%.

Из этих результатов явствует, что **инклюзивное образование находится в приоритете**. Однако действия, как правило, сосредоточены на вопросах общей политики

в области общедоступного образования, а не на тех, которые непосредственно связаны с учащимися, имеющими особые образовательные потребности и инвалидность. Такой результат соотносится с данными, полученными на собеседованиях с членами фокусных групп. Тем не менее, **почти половина социальных партнеров в составе ЕКПО и ЕФЕЕ продолжают видеть определенную роль для специальных школ**: были даже предприняты действия по расширению предоставления образования в специальных школах.

Анализ ответов социальных партнеров показал, что 31% их действий в области образовательной политики осуществлялись совместно с социальным партнером, а 22% — самостоятельно или в партнерстве с организациями другого рода. Сокращение размеров классов было наиболее распространенной областью действий, осуществленных в одиночку или в рамках сотрудничества (с другой организацией или с социальным партнером). Большие размеры классов в общедоступном образовании создают для учителей трудности в предоставлении инклюзивного образования. Однако это можно было рассматривать как еще более значительную проблему в контексте кризиса с привлечением и удержанием учителей в профессии.

Рисунок 5. Ответы опроса по действиям в области образовательной политики



Многие из трудностей, связанные с ведением социального диалога по вопросам образовательной политики, были такими же, что и в случае с финансированием образования. Например, **образовательная политика могла определяться на разных уровнях системы**. Более того, некоторые профсоюзы образования чувствовали, что **низкий уровень расходов на образование** – и, как следствие, дефицит людских и материальных ресурсов – оказывал негативное воздействие на все усилия по ведению социального диалога в области образовательной политики (см., например, COV, Бельгия; Профсоюз работников образования Финляндии; SLFP Enseignement, Бельгия; Мальтийский профсоюз учителей; VBE, Германия; KTÖS, Турецкая община на Кипре; TUI, Ирландия; Odborový zväz školstva, Словакия; DAU-SEN, Восточно-Средиземноморский Университет, Турецкая община на Кипре). В целом, это ограничивало попытки развития систем инклюзивного образования путем проведения более целенаправленных реформ.

При этом особой проблемой образовательной политики являлось **отсутствие общего понимания и видения инклюзивного образования** (см., например, NEU, Англия, Уэльс и Северная Ирландия; LCH, Швейцария; Odborový zväz školstva, Словакия; FLC CGIL, Италия; LEETU, Литва). Некоторые профсоюзы и организации работодателей в сфере образования чувствовали, что их политические лидеры оставались приверженцами сегрегированной модели специального образования:

Трудность во Фландрии состоит в отходе от текущей сегрегированной структуры образования, где у нас есть обычное образование с одной стороны, и специальное образование – с другой. Инклюзивное образование требует полного пересмотра такой структуры. Вызов, таким образом, состоит в преодолении этого закостеневшего образа мыслей. (Go! Onderwijs Van De Vlaamse Gemeenschap, Нидерланды)

Второй вопрос касался **обмена информацией и сотрудничества между родителями и работниками образования**. Некоторые членские организации ЕКПО и EFEE рассказывали, что родители могут отказаться от выявления [особой] потребности и помощи

специалистов (см., например, WEF Болгария; Gimnazija Lucijana Vranjanina, Zagreb, Хорватия). В то же время, признается, что родители, наряду с работниками образования, являются ключевой заинтересованной стороной в продвижении реформ по достижению инклюзивного образования. Как отметил один профсоюз, «наибольшее давление оказывается со стороны семей, где есть дети с инвалидностью, и/или со стороны немногочисленных групп таких работников» (FECCOO, Испания).

В плане результатов, профсоюзы и организации работодателей в секторе образования подчеркивали **достижения в предоставлении как общедоступного, так и специального образования**, подчеркивая доминирование сегрегированной модели. Но некоторые все же отмечали произошедший в политических воззрениях на инвалидность сдвиг от медицинской к ее социальной модели (см., например, FLC CGIL, Италия).

В рамках социального диалога была достигнута договоренность не закрывать все специальные школы для учащихся с особыми потребностями. (VBE, Германия)

В Нидерландах мы уже долгое время проводим политику «надлежащего» образования, которая означает, что, в принципе, все ученики/студенты должны ходить в одни и те же учебные заведения. Проблема состоит в том, что у учебных заведений нет средств, чтобы предложить всем «надлежащее» образование», которое им нужно... Сегодня мы дали определение «базовым нормам», по крайней мере, для базового образования. Поскольку школам было совершенно непонятно, что они обязаны предлагать, а что - нет. (Algemene Onderwijsbond, Нидерланды)

Социальный диалог является ключом к успешной разработке инклюзивной образовательной политики. Примером этого является открытие новых терапевтических услуг, разработка занятий, связанных с адаптивным спортом, и участие детей с особыми

потребностями в работе театральных школ, выставок, творческих мастерских, с тем чтобы они могли развивать свои сильные стороны и участвовать в жизни общества, благодаря своим достижениям. (Центр поддержки процессов инклюзивного образования, Болгария)

Отмечается существенное улучшение в программах перехода к взрослой жизни по завершении обязательного образования в возрасте 18 лет. Также новые комбинированные курсы общего образования и ПТО облегчили лицам с инвалидностью доступ на рынок труда. (FECCOO, Испания)

Особым вопросом в общедоступном образовании был **размер классов**:

Масштабный пересмотр законодательства о специальном образовании привел к снижению размеров классов и числа учащихся на одного учителя. Теперь это столь же масштабный политический вопрос, который правительство не может игнорировать. (TUI, Ирландия)

Международные аккредитации в области образования стали эталоном для определения идеальных условий в ходе переговоров по размерам классов, числу учащихся на одного учителя. Кроме того, есть мотивированные усовершенствования в вопросах [физической] доступности, поддерживающих приложений, расширения прав и возможностей центра психологического консультирования и т.п. (DAU-SEN, Восточно-Средиземноморский Университет, Турецкая община на Кипре)

У нас в Законе есть положения для начальной и средней

школы, а также дошкольных учреждений, касающиеся количества учащихся в классе или группе. Если имеются учащиеся с особыми потребностями, только два таких ученика могут учиться в одном классе или группе, и размер класса в этом случае будет меньше. (Профсоюз учителей Сербии)

Однако отмечается **некоторое разочарование результатами** социального диалога по образовательной политике (см., например, PDSZ, Венгрия; ASTI, Ирландия). Несмотря на требования, размеры классов остаются проблемой (см., например, SLFP Enseignement, Бельгия).

4.3.3. Прием на работу и удержание в профессии

В отношении приема на работу и удержания в профессии опрос показал, что **социальные партнеры из состава ЕКПО и EFEE больше всего занимаются действиями, ориентированными на работников образования в целом** (см. Рисунок 6). В этом отношении, *удержанию в профессии (77%)* уделялось чуть больше внимания, чем *приему на работу (75%)*; хотя разница и минимальная, упор на удержание учителей в профессии соответствует более широким опасениям в плане дефицита преподавательских кадров (см., например, ОЭСР, 2024). Чуть больше половины всех социальных партнеров-респондентов в опросе осуществляли действия, связанные с приемом учебно-вспомогательного персонала (53%) и работников специального образования (51%) на работу в учреждения общедоступного образования, что подчеркивает **значение учебно-вспомогательного персонала и специалистов** для реализации инклюзивного образования в обычных классах.

Отражая все более заметную закономерность в данных, **социальные партнеры из состава ЕКПО и EFEE меньше всего осуществляли действия, ориентированные на еще не устроившихся на работу и работающих учителей с инвалидностью**. Например, лишь 18% респондентов из числа социальных партнеров предпринимали действия по улучшению как процессов приема на работу работников образования с инвалидностью,

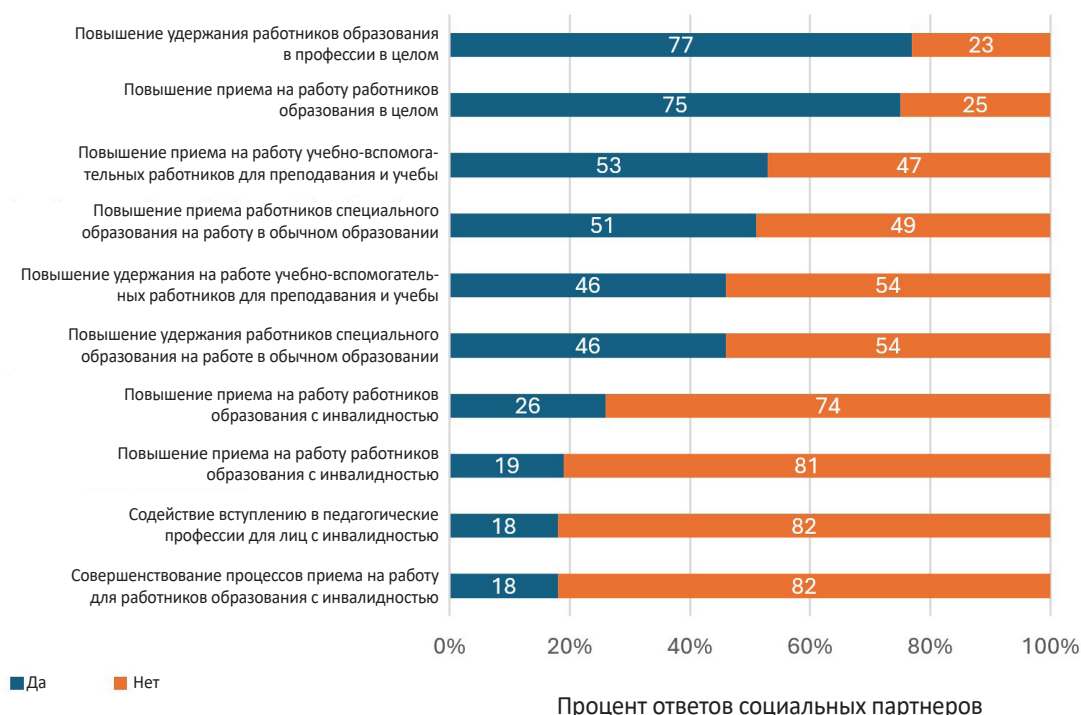
так и их вступления в педагогические профессии (18%); не намного большее их количество пытались повысить уровень приема на работу (19%) и удержания в профессии (26%) работников образования с инвалидностью. Можно предположить, что отчасти это бездействие может быть связано со **стремлением обеспечить количество (в плане предложения на рынке труда), а не качество (в плане человеческого многообразия)** и верой в то, что системам образования нужно больше учителей, специалистов и работников образования вообще, а не учителей с особыми характеристиками в частности. Однако это означает, что барьеры, мешающие учителям с инвалидностью оставаться в профессии, вероятно, сохранятся на более долгий срок, снижая, таким образом, потенциальные преимущества для инклюзивного образования и роста предложения учителей на рынке труда.

Анализ ответов социальных партнеров показал, что 27% их действий в области приема на работу и удержания в профессии осуществлялись вместе с социальным партнером и 17% – самостоятельно или в партнерстве с другой организацией. Однако 50% не вели никакой деятельности в этой области, что является значительной цифрой, если мы примем во внимание нынешнюю кризисную ситуацию с привлечением и

удержанием в профессии работников образования и особенно специального образования. Повышение удержания в профессии работников образования в целом было наиболее распространенной областью действий, осуществлявшихся совместно с социальным партнером, в то время как повышение приема на работу работников образования в целом было наиболее распространенной областью действий, осуществлявшихся самостоятельно или в партнерстве с другой организацией. Улучшение статистики вступления в педагогические профессии лиц с инвалидностью было областью действий, в которой активность организаций-респондентов, как самостоятельная, так и совместная, оказалась наиболее низкой.

Отвечая на вопрос о трудностях в ведении социального диалога по теме приема на работу и удержания работников в профессии для достижения инклюзивности, респонденты писали о **более широких трудностях с предложением учителей на рынке труда**. В целом, это считалось одной из наиболее важных проблем в обычном и специальном образовании. Для профсоюзов образования ключевыми вопросами здесь были распространение форм разовой/случайной занятости для работников образования (FLC CGIL, Италия) и приниженный статус

Рисунок 6. Ответы опроса по действиям в области приема на работу и удержания в профессии



специального образования в политической повестке дня правительств (см., например, KTÖS, Турецкая община на Кипре).

Несмотря на существование законодательства и квот для предотвращения дискриминации и содействия приему на работу (см., например, Кипр, Италия), многие респонденты опроса подчеркивали **низкий уровень участия лиц с инвалидностью на рынке труда в секторе образования**. Для организаций работодателей основные проблемы здесь заключались в более низких уровнях образования – или воображаемой более низкой компетентности – учителей/преподавателей с инвалидностью (Университет Земмельвайса, Будапешт, Венгрия; Gimnazija Lucijana Vranjanića, Загреб, Хорватия) и сложность [обеспечения физического] доступа и разумного учета потребностей для тех, кому, возможно, пришлось бы также работать с учащимися с тяжелыми формами инвалидности (см., например, Центр поддержки процессов инклюзивного образования – регион Пловдива, Болгария; Министерство по делам образования, спорта, молодежи, исследований и инноваций, Мальта). Некоторые из этих трудностей были связаны с предубеждениями внутри организаций и в обществе в целом; один респондент из Испании считал, что особенно трудно было пытаться влиять на частный сектор, добиваясь внедрения там более инклюзивной практики работы, а второй респондент из Великобритании отметил, что принятие на работу сотрудников с инвалидностью воспринималось как более затратное. Там, где работники образования с инвалидностью принимались на работу, большинство профсоюзов образования вели переговоры о разумном учете их потребностей (см., например, Federazione UILSCUOLA RUA, Италия; TUI, Ирландия).

В плане социального диалога в поддержку лиц с инвалидностью, в качестве одного из вопросов поднимался приоритет солидарности над дифференциацией:

Мы боремся за всех работников сектора образования. Мы не хотим ослабить свой голос тем, что вот «сейчас мы говорим от имени лишь некоторых», а «сейчас мы говорим от имени каждого». Мы боремся за равные шансы для всех и за недопущение дискриминации. (ČMOS PŠ, Чехия)

Мы многое делаем для интеграции учащихся с особыми потребностями в обычное образование. Но для работников с особыми потребностями мы делаем мало или ничего. (COV, Бельгия)

Для одной организации работодателей успех совместных действий, в конечном счете, сводился к совпадению интересов в достижении общих целей, «таких как решение проблемы дефицита кадров при одновременном продвижении инклюзивности» (Центр поддержки процессов инклюзивного образования, регион Пловдива, Болгария).

Несмотря на трудности, **некоторые подвижки в пользу учителей с инвалидностью все же были достигнуты посредством социального диалога**. Например, кампании за инклюзивный прием учителей на работу (NEU, Англия, Уэльс и Северная Ирландия), соглашения о квотах при приеме на работу (KTÖS, Турецкая община на Кипре), лоббирование разумного учета потребностей (TUI, Ирландия), гарантии соблюдения компанией регулирующего законодательства в сфере занятости лиц с инвалидностью перед предоставлением ей государственного заказа по итогам тендера (FECCOO, Испания), а также обеспечение инклюзивности коллективных договоров и соглашений (DAU-SEN, Восточно-Средиземноморский Университет, Турецкая община на Кипре). Однако в целом это оказывало лишь **небольшое или даже нулевое воздействие на представленность лиц с инвалидностью** в преподавательском корпусе. Также, важным пунктом повестки дня социального диалога являлось повышение численности учебно-вспомогательного персонала (FLC CGIL, Италия; TUI, Ирландия; WEF Болгария; SNES-FSU, Франция). В этом отношении профсоюзами образования особый упор делался на зарплату, статус и условия труда, но прогресс был лишь минимальным:

Работники, которые помогают учителям, командам и учащимся с особыми потребностями в обычном образовании, имеют свой собственный статус и условия занятости с 2023 года. (COV, Бельгия)

Профсоюз PDSZ боролся за прием на работу и удержание на работе учебно-вспомогательного персонала (УВП) вместе с другими организациями (гражданское общество и другие профсоюзы), проводя демонстрации, постоянно информируя СМИ о проблемах образования, а также проводя консультации с правительством о повышении зарплат для всех работников образования. Хотя нынешнее повышение зарплат учителей можно считать частичным успехом, нам еще предстоит сражаться за то же самое для УВП. (PDSZ, Венгрия)

Действительно, особым вызовом для профсоюза SNES-FSU стал отказ французского правительства создать корпус государственных служащих Категории В для учебно-вспомогательного персонала, работающего с учениками, имеющими инвалидность.

4.3.4. Профессиональная подготовка и развитие

Инклюзивное образование означает дополнительные вызовы для учителей в плане чувства уверенности своих силах; возможности для профессиональной подготовки и развития в области инклюзивности и особых образовательных потребностей имеют огромное значение для этих самоощущений (ОЭСР, 2025). Однако лица с инвалидностью часто имеют ограниченный доступ к возможностям профессиональной подготовки и развития, что может наносить вред их карьерному росту (Emira et al., 2016; Foster-Fischman et al., 2007).

Опрос показал, что **профессиональная подготовка и развитие с целью интеграции лиц с инвалидностью была одной из двух областей, в которых социальные партнеры из состава ЕКПО и EFEE с наименьшей вероятностью осуществляли какие-либо действия** (см. Рисунок 7.). Наиболее распространенным действием по этой теме было лоббирование привлечения более квалифицированного персонала для работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности и инвалидность (61%), что, пожалуй, можно было бы считать в той же степени вопросом

приема на работу, что и профессиональной подготовки и развития. Однако менее половины респондентов в опросе проводили действия, связанные со всеми другими областями профессионального обучения и развития, и менее одной пятой из них осуществляли действия, ориентированные на: (i) создание возможностей для непрерывного профессионального развития (НПР) в сфере использования ассистивных технологий (18%), (ii) разработку целевого НПР для работников образования с инвалидностью (16%) и (iii) адаптацию начального педагогического образования для работников образования с инвалидностью (см. Рисунок 6). Как и в случае с приемом на работу и удержанием в профессии, **области действий, связанные с поддержкой работников образования с инвалидностью, дали самые низкие показатели.** Таким образом, в то время как многие организации выступают за привлечение более квалифицированных работников для работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности и инвалидность, они с гораздо меньшей вероятностью участвуют в действиях, обеспечивающих подготовку учителей к работе в инклюзивных классах или получение специальной профессиональной подготовки для целей инклюзивности.

Анализ ответов социальных партнеров показал, что чуть больше половины (51%) не проводили никаких действий вообще. И наоборот, там, где действия имели место, они с большей вероятностью осуществлялись самостоятельно или в партнерстве с другими организациями (31%), нежели чем с социальным партнером (14%). Низкий уровень сотрудничества социальных партнеров имеет значение, если мы примем во внимание предыдущее исследование, проведенное для ЕКПО, которое подчеркивает важность расширения повестки дня коллективных переговоров с включением в нее профессиональных вопросов (Stevenson et al., 2018). Это означает, что есть нестыковка между растущими ожиданиями, предъявляемыми к учителям в инклюзивных школах, и той степенью, в какой социальные партнеры выступают за обеспечение подготовки, которая позволит им эти ожидания удовлетворить.

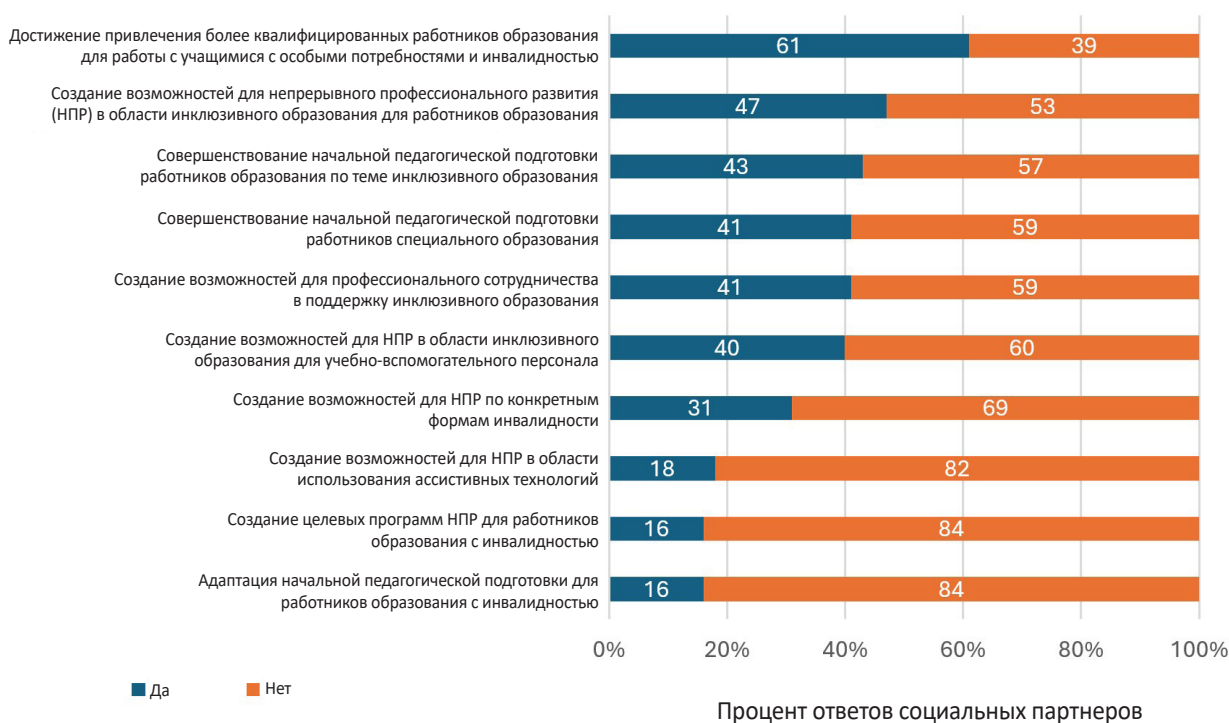
При ответе на вопрос о трудностях в ведении социального диалога по теме профессиональной подготовки и развития в целях инклюзивности, социальные партнеры из состава ЕКПО и EFEE указали на: **недостаточное финансирование НПР** (NEU, Англия, Уэльс и Северная Ирландия; KTÖS, Турецкая община на Кипре; UESCK/SBASHK, Косово; Federazione UILSCUOLA RUA, Италия; Профсоюз работников

образования Черногории; DAU-SEN, Восточно-Средиземноморский Университет, Турецкая община на Кипре; Университет Дунайварош, Венгрия; Сегедский университет, Венгрия; Gimnazija Lucijana Vranjanina, Загреб, Хорватия) и **отсутствие интереса со стороны правительства к специальному образованию** (PDSZ, Венгрия) или низкая его приоритетность (NEU, Англия, Уэльс и Северная Ирландия; SNES-FSU, Франция).

Респонденты подчеркнули, что существовали **расхождения во мнениях касательно ведения социального диалога по профессиональной подготовке и развитию** (Министерство по делам образования, спорта, молодежи, исследований и инноваций, Мальта; Go! Onderwijs Van De Vlaamse Gemeenschap, Нидерланды). Некоторые профсоюзы образования отмечали, что положения по НПР включались в коллективные договоры и соглашения (см., например, профсоюз BUPL, Дания). Однако в некоторых национальных контекстах НПР не рассматривалось как тема для социального диалога (Algemene Onderwijsbond, Нидерланды), относилось к сфере политики в области высшего образования или определялось на уровне учебного заведения, где выбор содержания курсов часто оставлялся на усмотрение самого учителя/преподавателя.

Обычно мы не занимаем жесткой позиции в отношении **детального содержания учебной программы педагогического образования**, поскольку это вопрос университетской автономии. Однако мы выступали за необходимость **вооружения всех педагогов достаточными навыками**, чтобы справиться с **вопросами многообразия**. В целом, мы можем достигать **принципиального согласия с нашими социальными партнерами** в этом плане, но есть тенденция к появлению **расхождений во мнениях**, когда речь заходит о **практической реализации**, см., например, **декрет о квалификациях**. Возможности для НПР **включаются в повестку дня коллективных переговоров** – например, в **базовом образовании и общем среднем образовании второй ступени** все учителя обязаны проходить курсы НПР или участвовать в работе своей организации

Рисунок 7. Ответы опроса по действиям в области профессиональной подготовки и развития



по планированию в объеме 18 часов. Однако договоры и соглашения не определяют в деталях, как эти ресурсы распределяются (например, по темам). (Финское объединение работодателей в секторе образования – Sivista)

Даже когда возможности для НПР предоставляются, работники образования могут не хотеть в них участвовать (FECCOO, Испания; OLTEK, Кипр) или не готовы из-за отсутствия времени и стимулов. Общая недостаточность предоставления курсов профессионального развития также отмечалась как одна из проблем (ASTI, Ирландия).

Заинтересованные стороны в секторе высшего образования не всегда в достаточной мере осознают важность инклюзивности и то, как профессиональное развитие может способствовать ее достижению. Структурные проблемы высшего образования, такие как перегруженность преподавателей, бюрократические препятствия и нехватка времени, тормозят прогресс в области инклюзивности и профессионального развития. Подготовка в области инклюзивности не всегда предусмотрена для преподавателей и административных работников ВУЗов. (Университет Дунайварош, Венгрия)

Министерство образования усовершенствовало свою информационную стратегию и информирует учителей о возможностях для НПР, предоставляемых его агентствами. Все они бесплатны, но трудность состоит в том, чтобы освободить учителя от ведения занятий в школе или проблем с дефицитом кадров. (ASTI, Ирландия)

Говоря о результатах и успехах, некоторые респонденты указали, что диалог «продолжается». Однако другим нечего было сообщить в плане серьезных достижений.

4.3.5. Оплата и условия труда

Оплата труда и условия труда рассматривались как две отдельные области возможных действий. В целом, опрос не показал существенной приоритизации одной области над другой в моделях взаимодействия социальных партнеров ЕКПО и EFEE. При этом данная тематическая область имела **самый высокий процентный показатель во всем опросе: 83% организаций указали, что осуществляют действия, добиваясь повышения заработной платы для всех работников образования** (см. Рисунок 8). Это вряд ли покажется удивительным; оплата и условия труда являются «хлебом насущным» в повестке дня коллективных переговоров между социальными партнерами, и зарплаты стали еще большей заботой для действующих лиц в секторе образования в контексте кризисной ситуации с привлечением и удержанием учителей в профессии и более широких элементов неравенства, вызванных инфляцией и кризисом стоимости жизни во всей Европе. Как и в случае с темой финансирования образования, упор делается на работниках образования *в целом*. Это также подтверждается вторым по величине процентным показателем в этой области, указывающим на то, что чуть меньше двух третей (64%) респондентов выступали за выделение времени на планирование и подготовку для всех работников образования. Действия, направленные на то, чтобы добиться выделения времени на планирование и подготовку для работников образования, которые работают с учащимися, имеющими особые образовательные потребности и инвалидность, также дали весьма высокий показатель: чуть менее половины респондентов вели такую работу (45%).

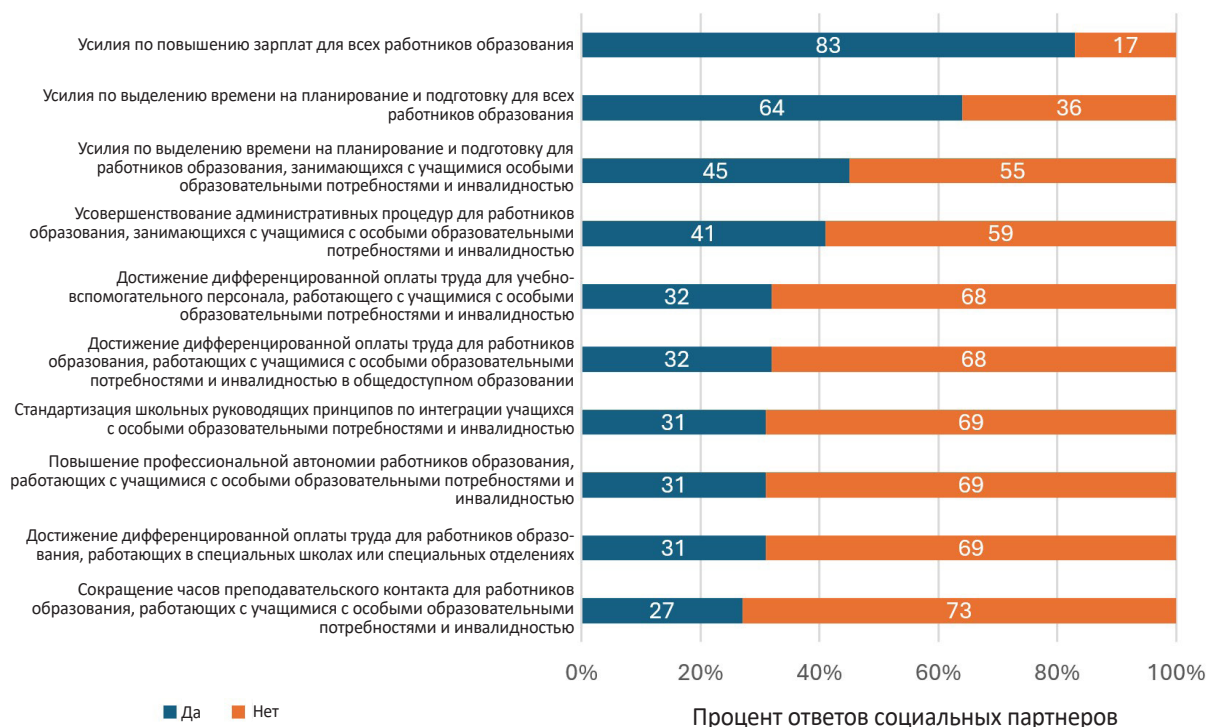
В общем и целом, данные результаты подчеркивают тот факт, что важнейшие вопросы для социальных партнеров из состава ЕКПО и EFEE имеют **системный характер**, идущий дальше конкретных вызовов для инклюзивного образования. Примечательно, что **некоторые действия, имеющие самые**

низкие процентные показатели, были связаны с дифференцированными зарплатами и условиями труда для работников образования и учебно-вспомогательного персонала, которые работают с учащимися, имеющими особые образовательные потребности и инвалидность (в общедоступном и в специальном образовании) – такие действия осуществляли менее трети (32%) респондентов. Хотя некоторая степень политической приоритизации могла бы также быть связана с первоочередностью заботы об укреплении солидарности для профсоюзов образования в сравнении с вопросами дифференциации, можно было бы утверждать, что работники образования, которые работают с учащимися, имеющими наиболее тяжелые формы особых потребностей, заслуживают признания того, что их работа осложняется связанной с этим дополнительной преподавательской и преподавательской нагрузкой, например, в форме дополнительных выплат или сокращения преподавательских контактов. Тем не менее, приоритетные области действий – пусть и весьма широкие в своем охвате – все же потенциально способны внести положительный вклад в реализацию инклюзивного образования, хотя и менее целенаправленно.

Анализ ответов социальных партнеров показал, что 24% осуществляли действия вместе со своим социальным партнером, а 21% - с партнером другого рода. Возможно, самым любопытным результатом здесь является то, что 50% действий в области оплаты и условий труда осуществлялись без какого-либо взаимодействия вообще. Хотя зарплата представляется высоко приоритетной темой для социального диалога, эта приоритетность, похоже, не распространяется на дифференциацию зарплат для признания особо трудных условий работы в инклюзивных классах.

Низкий уровень финансирования образования снова подчеркивался как один из наиболее значительных факторов, влияющих на способность социальных партнеров вести социальный диалог по вопросам оплаты и условий труда. В определенных контекстах отраслевой социальный диалог осложнялся тем фактом, что тарифные сетки были стандартными для всего государственного сектора (см., например, Кипр) или устанавливались другими департаментами правительства (см., например, Ирландия).

Рисунок 8. Ответы опроса по действиям в области оплаты и условий труда



Респонденты из числа профсоюзов образования выразили **озабоченность по поводу оплаты и условий труда всех работников образования** (см., например, Federazione UILSCUOLA RUA, Италия). Таким образом, **вопрос дифференциации зарплат для тех, кто работал с учащимися, имевшими особые образовательные потребности поднимался нечасто – и даже наталкивался на сопротивление** (см., например, OLTEK, Кипр; Профсоюз учителей Ирландии; LEETU, Литва). Однако более низкий статус определенных категорий работников образования был проблемой для достижения равенства в зарплатах (UESCK/SBASHK, Kosovo). Более того, некоторые профсоюзы утверждали, что мало кто имел представление об объемах рабочей нагрузки и обязанностях учителей, работающих в инклюзивных классах в обычных школах:

Есть недостаток информированности и знаний о природе труда этих работников, нет понимания подлинных потребностей учащихся с инвалидностью и разнообразия возникающих ситуаций. Есть тенденция рассматривать инвалидность как некий короб, в который умещаются все, вместо того чтобы осознавать индивидуальность потребностей учащихся с разными формами инвалидности. (FECCOO, Испания)

Главным препятствием остается совершенно искаженное представление о ситуации, бытующее у политических лидеров и высокопоставленных работников госслужбы. Они не понимают тех трудностей, с которыми сталкиваются учителя. Они не слушают, что мы им говорим. Более того, учебно-вспомогательный персонал с инвалидностью получает очень низкую зарплату. (профсоюз CFDT Education Formation Recherche Publiques, Франция)

Учителя и вспомогательный персонал, работающие с учащимися с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, часто имеют более высокий уровень нагрузки. Ограниченность финансов – это главная проблема; правительства часто ссылаются на бюджетные ограничения как причину того, что не повышаются зарплаты и не улучшаются условия труда. (LEETU, Литва)

Несколько социальных партнеров из состава ЕКПО и EFEE отметили, что в последние годы учителя получили прибавки к зарплате. Эти повышения включали работников образования, непосредственно работавших с учащимися с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, или были сосредоточены на этих работниках (см., например, KTÖS, Турецкая община на Кипре; Министерство по вопросам образования, спорта, молодежи, исследований и инноваций, Мальта; Центр поддержки процессов инклюзивного образования – регион Пловдива, Болгария). Однако некоторые были реализованы при условии сотрудничества учителей в осуществлении политики правительства (ASTI, Ирландия) или участия помощников учителей в НПП (Odborový zväz školstva, Slovakia). **В ряде стран повышения зарплат были достигнуты только в результате забастовочных акций** (см., например, PDSZ, Венгрия). Помимо зарплат, профсоюзы образования писали об изменении условий занятости.

В 2021 году Федерация профсоюзов работников образования и науки Молдовы (ESTUFM) согласовала в ходе переговоров с министерством образования и включила в наше Коллективное соглашение (2021-2025) положение о том, что работники образования (не только члены профсоюза) получают три дополнительных оплачиваемых дня к отпуску, если они ухаживают за членом семьи с тяжелой или острой формой инвалидности. (Федерация профсоюзов работников образования и науки Молдовы)

Однако некоторые профсоюзы образования сообщили, что не смогли добиться никаких результатов в области оплаты и условий труда вообще (Federazione UILSCUOLA RUA, Италия; CFDT Education Formation Recherche Publiques, Франция).

4.3.6. Равенство и недопущение дискриминации лиц с инвалидностью

Равенство и недопущение дискриминации лиц с инвалидностью стали второй областью действий, в которой социальные партнеры из ЕКПО и EFEE оказались наименее активными (см. Рисунок 9). В положительном плане можно отметить, что чуть больше половины респондентов из числа социальных партнеров (56%) осуществляли действия по совершенствованию политики, связанной с многообразием, равноправием и инклюзивностью (DEI) в секторе образования. Более того, чуть меньше половины из них проводили целевые действия, касавшиеся работников образования с инвалидностью: (i) улучшение условий занятости для работников образования с инвалидностью (45%), (ii) снижение дискриминации при трудоустройстве

работников образования с инвалидностью (45%) и (iii) повышения информированности работников образования с инвалидностью (43%). Будучи весьма скромными, эти процентные показатели могли бы, на самом деле, представлять значительную долю из тех 69% респондентов, которые указали, что представляют работников образования с инвалидностью. В противоположность этому, **три наиболее слабых области действий по интеграции лиц с инвалидностью были связаны с представительством лиц с инвалидностью: менее одной из пяти организаций работают над повышением представительства лиц с инвалидностью в педагогических профессиях (14%), среди учебно-вспомогательного персонала (13%) и на руководящих постах в образовании (7%).**

Анализ ответов социальных партнеров показал, что чуть более двух третей (67%) не предпринимали совершенно никаких действий в области многообразия, равноправия и инклюзивности (DEI). Из тех организаций, которые все-таки вели здесь какую-то работу, большинство действий осуществлялись самостоятельно или с партнером иного рода (17%). Лишь каждая десятая организация осуществляла здесь взаимодействие со своим социальным партнером в рамках социального

Рисунок 9. Ответы опроса по действиям в области равенства и недопущения дискриминации лиц с инвалидностью



диалога. Опять, низкий уровень действий в рамках социального диалога является значимым. Совместные действия по вопросам, связанные с DEI потенциально способны оказывать трансформирующее воздействие на отдельные организации и на общество в целом.

Отвечая на вопрос о трудностях в ведении социального диалога по теме равенства и недопущения дискриминации работников с инвалидностью, членские организации подняли целый ряд вопросов. Серьезным фактором было то, что **инвалидность не являлась приоритетной темой для социального диалога**. Несколько респондентов также рассказали о **текущем политическом контексте**, который либо а) находился в переходной стадии, либо б) был полностью враждебен/оказывал сопротивление инициативам в сфере многообразия, равенства и инклюзивности (DEI).

Сегодня нелегко продвигать вопросы многообразия, равенства и инклюзивности в Молдове из-за большого числа других проблем, которые всегда считались важными. Молдова находится в начале процесса Европейской интеграции, и мы верим, что DEI действительно станут темой для социального диалога и этим вопросам будет уделяться больше внимания. (Федерация профсоюзов работников образования и науки Молдовы)

Венгерское правительство совсем не открыто для диалога по теме инклюзивности, равенства или многообразия. Дефицит учителей в секторе настолько огромен, что мы далеки от возможности говорить о снижении нагрузки даже в случае среднестатистических учителей/преподавателей. (Профсоюз PDSZ, Венгрия)

Даже в национальных контекстах, где есть сильное законодательство в области DEI, упорно сохранялись трудности в его применении и контроле за соблюдением (FECCOO, Испания), а также в обеспечении «индивидуализированного учета потребностей

того или иного человека» (ASTI, Ирландия). Некоторые отмечали вопросы, связанные с дискриминацией на уровне учебных заведений (TUI, Ирландия; Будапештский Университет им. Корвина, Венгрия), недостаточным числом организаций по защите прав лиц с инвалидностью для поддержки их интеграции (Университет Земмельвайса, Будапешт, Венгрия), ограниченным пониманием той ценности, которые лица с инвалидностью могут принести в организации и недостаточной подготовкой социальных партнеров по темам, связанным с инвалидностью (Центр поддержки процессов инклюзивного образования – регион Пловдива, Болгария). Для одного из профсоюзов образования интеграция лиц с инвалидностью, вероятно, станет значительной темой для социального диалога в будущем.

Учитывая текущую обстановку и тот факт, что многие преподаватели вступили в ряды вооруженных сил и ушли сражаться с агрессором, многие из них могут вернуться и уже возвращаются с травмами и инвалидностью. Поэтому вопросы совершенствования политики в области разумного учета потребностей преподавателей с инвалидностью, совершенствования законодательства в области занятости людей с инвалидностью в секторе образования, защиты их прав и интересов по месту работы и т.п. будут все чаще подниматься в обществе в целом и в нашей организации в частности. (Профсоюз работников образования и науки Украины)

Учитывая недостаточную приоритетность этой темы, **результаты носили ограниченный характер** и включали повышение информированности в вопросах инвалидности (Ирландия), квоты для инклюзивного трудоустройства лиц с инвалидностью (Болгария), правовые рамки для защиты лиц с инвалидностью (Болгария) и повышение интеграции лиц с инвалидностью в рынок труда (Венгрия).

4.4. Виды социального диалога по темам

Как отмечалось в анализе, уровень взаимодействия социальных партнеров в рамках социального диалога по вопросам интеграции лиц с инвалидностью в образование – в качестве как учащихся, так и работников образования – широко варьируется. Уровни взаимодействия сравниваются в Таблице 2. Хотя уровень взаимодействия в большинстве областей сотрудничества низок, **профсоюзы и организации работодателей в секторе образования явно разделяют общую заботу об интеграции лиц с инвалидностью, что делает их совместные действия как уместными, так и необходимыми.** Однако, учитывая особые трудности, с которыми сталкиваются учителя в инклюзивных классах обычных учебных заведений, примечательным является то, что лишь относительно малая часть диалога между социальными партнерами сосредоточена на профессиональном обучении и развитии или на оплате и условиях труда. Во многих системах образования политика в области инклюзивного образования реализуется с ограниченным вниманием к профессиональным потребностям учителей и преподавателей и более сложной среде в классах, где они работают.

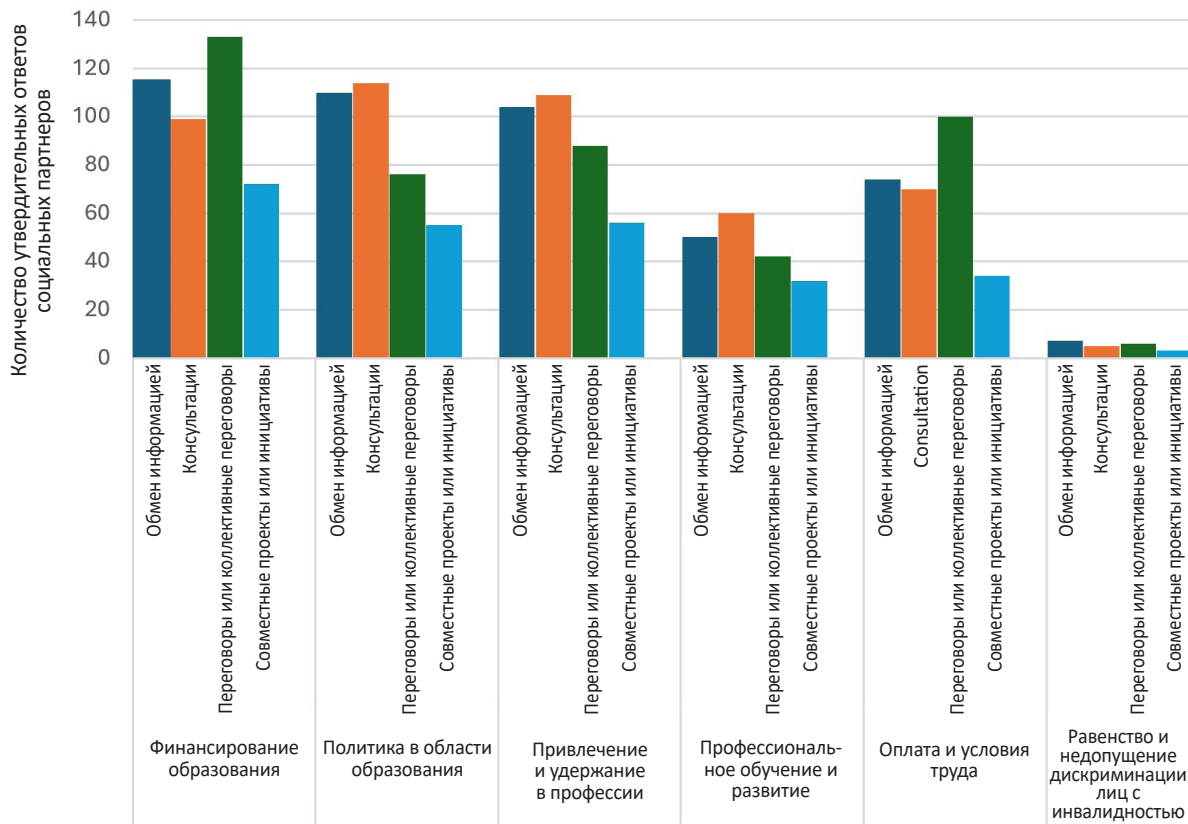
Чтобы понять качество этого социального диалога, мы проанализировали формы социального диалога, в рамках которых социальные партнеры взаимодействовали по этим тематическим областям. Из этого анализа мы вновь видим, что есть некоторые различия (см. Рисунок 10). В большинстве областей **социальный диалог имеет, главным образом, форму обмена информацией и проведения консультаций.** Однако респонденты указали **более высокие уровни проведения коллективных переговоров по темам финансирования образования и оплаты и условий труда.**

Совместные проекты или инициативы – где социальные партнеры имеют возможность сотрудничать вне формальных механизмов коллективных переговоров и разработки политики – являются **формой социального диалога, который социальные партнеры использовали меньше всего.** Это значимо, учитывая, что совместные действия открывают возможности для повышения информированности в вопросах инвалидности, устранения культурных барьеров и оказывают более широкое воздействие на общество. Более того, **уровень взаимодействия обычно низок во всех видах социального диалога по теме профессиональной подготовки и очень низок по теме равенства и недопущения дискриминации лиц с инвалидностью.**

Таблица 2. Области действия и процент взаимодействия в рамках социального диалога

Область действий	Процент социальных партнеров, ведущих социальный диалог в данной области действий
Финансирование образования	38%
Образовательная политика	31%
Привлечение и удержание в профессии	27%
Профессиональная подготовка и развитие	14%
Оплата и условия труда	24%
Равенство и недопущение дискриминации лиц с инвалидностью	10%

Рисунок 10. Виды социального диалога по темам



4.5. Заключение

Как отмечалось в Главе 3, Стивенсон и др. (2022) выделили пять аспектов эффективного социального диалога: ресурсы, архитектура, легитимность, цели и взаимоотношения. Если мы проанализируем ответы опроса, касающиеся трудностей в ведении социального диалога по интеграции лиц с инвалидностью, применительно к этим характеристикам, станет ясно, что некоторые области нуждаются в дальнейшем развитии.

В плане ресурсов, многие социальные партнеры из состава ЕКПО и EFEE не имеют специальных сотрудников по интеграции лиц с инвалидностью, а также лиц с инвалидностью для поддержки выработки политики. Более того, дефицит данных о работниках образования с инвалидностью и финансировании инклюзивного и специального образования ограничивают возможности для разработки политики и стратегии.

В плане архитектуры, несколько респондентов их числа социальных партнеров указали на слабые стороны и/или ограниченность координации внутри социального партнерства. Эти проблемы усугублялись тем фактом, что финансирование специального и инклюзивного образования осуществляется посредством разных механизмов на разных уровнях систем образования. В более широком плане, инклюзивное и специальное образование зависит от эффективного сотрудничества между секторами образования, здравоохранения и социальной помощи, которое во многих [национальных] контекстах остается слабым.

Легитимность темы представляется одной из главных проблем для социального диалога по интеграции лиц с инвалидностью в образование. Многие организации ЕКПО и EFEE отмечали, что инклюзивное образование и равенство лиц с инвалидностью не рассматривались как темы для социального диалога или приоритеты для государственных расходов. Аналогичные проблемы возникали с профессиональным обучением и развитием – которое часто отдавалось на откуп

университетам и школам – и с образовательной политикой в широком смысле. Если говорить о последней, некоторые из этих проблем могут объясняться **отсутствием консенсуса по определению инвалидности, интеграции лиц с инвалидностью и инклюзивного образования**, что часто наблюдается в более широком контексте сопротивления DEI.

В плане целей, многие членские организации ETUCE и EFEE указывали на **отсутствие общего видения инклюзивного образования**. Также отмечалась **ограниченность реализации** политических целей, что означало частую разочарованность социальных партнеров итогами социального диалога. Некоторые из этих проблем связаны с расхождениями во мнениях о значении и задачах инклюзивного образования, например, в исторически сегрегированных системах.

Наконец, **отношения между социальными партнерами иногда оказывались слабыми**. Во многих национальных контекстах социальный диалог по вопросам труда обычно протекает сложно. Помимо этого, социальные партнеры отмечали, что было **мало организаций, с которыми они могли бы сотрудничать в проведении совместных действий**.

В целом, это говорит о большом числе возможностей для дальнейшего развития как социального партнерства, так и систем и структур трудовых отношений и ключевых пунктов повестки дня социального диалога.

АНАЛИЗ КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ: ГЕРМАНИЯ

5.1. Инвалидность в Германии

5.1.1. Юридические определения инвалидности

Согласно Разделу 3 Статьи 3 Основного закона Федеральной Республики Германии (Конституции Германии), «Никакой человек не может быть ущемлен по причине инвалидности» (Процитировано в Kock, 2004). Правовые рамки политики в области инвалидности в Германии основаны на Социальном Кодексе (Sozialgesetzbuch или SGB) (Bundesrepublik Deutschland, 2024a) – и, главным образом, SGB IX – в также Законе о равных возможностях для лиц с инвалидностью (Behindertengleichstellungsgesetz или BGG) (Bundesrepublik Deutschland, 2024b). Первый был принят в 2001 году и регулирует реабилитацию и участие лиц с инвалидностью в жизни общества, включая оценку инвалидности, пособия/ льготы и услуги. С другой стороны, последний защищает права лиц с инвалидностью в федеральных институтах посредством **правовых принципов недопущения дискриминации и обеспечения доступности**. В рамках этого законодательства инвалидность определяется как длительное отклонение в работе физических, психических или психологических функций, которое ограничивает участие в жизни общества (Kock, 2004; Degener, 2006). Это определение, таким образом, поддерживает **правовые рамки, где центральное место занимает патология**. SGB IX и BGG подверглись существенному пересмотру – особенно заметными вехами были Федеральный закон об активном участии (Bundesteilhabegesetz), который внедрялся с 2016 по 2020 год, и период после ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов в 2009 году. Однако базовая структура определения продолжает связывать ограничение участия в жизни общества с патологическим состоянием, даже когда более широкие политические реформы расширяют права лиц с инвалидностью на участие в жизни общества и процедурные механизмы защиты.

Политика в области инвалидности понимается не исключительно посредством юридических условий. Взгляды на инвалидность и подходы к ней в обществе формируются еще и тем, что считается «нормальным», а также борьбой общественных движений лиц с инвалидностью за свои права и признание (Waldschmidt, 2018).



5.1.2. Транслирование политических установок в практические меры

Ратификация Германией Конвенции ООН укрепила сдвиг в сторону ориентированных на участие прав. Однако **основанный на соблюдении прав мандат по интеграции лиц с инвалидностью на практике реализовывался неровно**. Если говорить конкретно об образовании, существует глубокий разрыв между начальным и средним образованием: степень интеграции в начальных школах заметно выше, чем в средних, и большая доля учеников с ярлыком «особые образовательные потребности» заканчивают школу, не получая аттестата даже о самой нижней ступени среднего образования (Hauptschulabschluss). Эта закономерность в их образовании сужает впоследствии их возможности по продолжению профессионально-технического и общего образования и указывает на **структурное противоречие между обязательствами по интеграции, закрепленными в международном и конституционном законодательстве, и системой школьного образования, построенной на отслеживаемой иерархии способностей**, которая продолжает направлять многих учащихся с инвалидностью по траектории получения образования с низким статусом (Niemeyer, 2014).

5.2. Данные по инвалидности в Германии

В 2024 году примерно 29,9% немцев в возрасте 16 лет и старше сообщали о некотором или серьезном ограничении жизнедеятельности (инвалидности). Хотя с течением времени эта цифра оставалась относительно стабильной, она немного превышает средний показатель по ЕС (24,5%) (Евростат, 2025а). По контрасту с данными ЕС, официальная статистика инвалидности в Германии основана на отдельных людях, которые получили **удостоверение лица с тяжелой формой инвалидности (Schwerbehindertenausweis)**. Тяжелая форма инвалидности оценивается по **степени инвалидности (Grad der Behinderung или GdB)**, которая измеряется по шкале от 20 до 100. Согласно этой оценке, патология должна быть физической, психической или психологической, длиться более шести

месяцев и ограничивать участие в жизни общества. Лица с GdB ≥ 50 категоризируются как имеющие тяжелую форму инвалидности, хотя лица с GdB 30-40 могут иметь такой же статус, если их инвалидность затрудняет для них трудоустройство или сохранение полученной работы. Получение официального удостоверения инвалидности важно, поскольку оно дает лицу с инвалидностью доступ к **правам и льготам** (например, снижению налогов, дополнительному отпуску, гарантиям занятости, бесплатному проезду в общественном транспорте) (Федеральное статистическое управление Германии, без даты).

5.3. Интеграция в образование

5.3.1. Управление образованием и его финансирование

В Федеральной Республике Германия, **основная ответственность за систему образования лежит на федеральных землях (Länder)**. Этот мандат предоставляет им полные законодательные и административные полномочия в секторах школьного, высшего, непрерывного образования и образования для взрослых, если эти полномочия не предоставлены федеральному правительству Основным законом (Grundgesetz). Подробные регулирующие постановления прописаны в конституциях федеральных земель и в отдельных законах, касающихся конкретных секторов образования. Федеральные земли отвечают также за законы об учительской профессии, включая зарплаты и пенсии.

Обязанности федерального правительства в области образования и науки закреплены за Федеральным министерством образования и науки (Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF); при этом за сектор раннего детского образования и ухода отвечает Федеральное министерство по делам семьи, граждан старшего возраста, женщин и молодежи. BMBF консультируется с землями, и сотрудничество между землями обеспечивает гармонизацию и мобильность. В октябре 2020 года было принято Соглашение о единой базовой структуре системы школьного образования и ответственности федеральных земель за ключевые вопросы образовательной политики (Конференция министров культуры

федеральных земель, 2020); оно очерчивает общую рамочную структуру сотрудничества в вопросах обеспечения качества, организации системы школьного образования и профессиональной подготовки учителей (Эвридика, 2025а).

Политико-административная система состоит из трех уровней государственного управления: (1) Федеральное правительство, (2) федеральные земли (Länder) и (3) органы местного самоуправления (Kommunen)⁸. Решения по финансированию образования принимаются на всех трех уровнях, хотя примерно **90% государственных расходов приходятся на федеральные земли и местные органы власти**. В 2024 году государственный сектор выделил на систему образования 191,5 миллиарда евро, что соответствует 4,5% ВВП (Эвридика, 2025а); это чуть ниже среднего показателя по ЕС в 4,6% (Евростат).

В ходе собеседований с членами фокусной группы работники образования неоднократно подчеркивали **низкий уровень государственных расходов на образование**. Широко распространено мнение о том, что недостаточность инвестиций отрицательно сказывается как на привлекательности учительской профессии, так и на качестве преподавательской и учебной среды. Профсоюзные работники особо отмечали, что **дефицит человеческих ресурсов подрывал политическую концепцию инклюзивного образования**. Как отметил один работник:

Все дети должны обучаться вместе, но должна существовать правильная среда, а для этого нам необходимы ресурсы. Поэтому у нас проблема с дефицитом учителей и проблемы с большим количеством детей и большими классами. Так что есть трудности в том, чтобы делать то, что мы все хотим делать. И именно за это мы боремся и пытаемся вынести на обсуждение мысль о том, что нам нужно с этим что-то делать. А делать что-то нужно, если мы хотим практиковать инклюзивность в школах. Так что, это до сих пор проблема. Это не то, что мы хотим видеть. (Профсоюзный работник, VBE)

5.3.2. Структура образования и доступ к нему

Обязательное образование обычно начинается с шести лет (но может начинаться раньше или позже, если это отвечает интересам ребенка) и включает девять или десять лет (в зависимости от земли или траектории образования) школьного обучения в полном режиме. По завершении **начального образования (Grundschule)**, учащихся обычно направляют по одной из трех траекторий среднего образования:

- **Средняя общеобразовательная школа 1 ступени (Hauptschule) (классы 5–10)**, традиционно готовит учащихся к ПТО и работе на производстве или в секторе обслуживания
- **Реальные школы (училища) (классы 5–10)**, предлагают промежуточную траекторию, ведущую к более широкому набору профессиональных и технических квалификаций
- **Гимназии (средняя школа 2 ступени) (классы 5–12/13)**, завершается получением аттестата (Abitur), дающего право на поступление в университет.

Кроме того, во многих землях работают **Gesamtschulen (объединенные, комплексные школы)**, интегрирующие разные траектории обучения в стенах одного заведения и обеспечивающие учащимся более гибкий прогресс в образовании. **Частные школы** в Германии посещает лишь небольшая доля учащихся (Kellems et al., 2024).

Структура и статус разных типов школ варьируются от региона к региону. Направление учащегося по конкретной траектории среднего образования определяется **академической успеваемостью** и, в некоторых землях, **рекомендациями учителей и/или выбором родителей**. Несмотря на постоянную международную критику по поводу отслеживания способностей с ранних стадий обучения, сохраняется сильная поддержка системы со стороны государства и общества (Kellems et al., 2024).

⁸ Районы, муниципалитеты со статусом района и муниципалитеты, образующие часть районов

Исторически, специальное образование в Германии развивалось параллельно, а не внутри общедоступного школьного образования. Его истоки можно проследить до 1920-х годов и **Hilfsschulen (коррекционных школ)**, которые были предназначены для предоставления дифференцированного обучения учащимся с инвалидностью и зачастую открыто готовили их к низкооплачиваемому, физическому труду. С их упрощенными учебными программами и сегрегированной методикой преподавания эти школы заложили основу для появившихся впоследствии **Sonderschulen (специальных школ)** (Kellems et al., 2024).

В 1960 году произошла масштабная консолидация учреждений, когда Постоянная конференция министров образования и культуры (Kultusministerkonferenz или КМК) установила официальные рамки для специального образования, учредив отдельные виды школ для учащихся со зрительной, слуховой, речевой, поведенческой, интеллектуальной и физической инвалидностью. Хотя в терминологии произошел сдвиг – специальные школы теперь называются **Förderschulen (школы для особых потребностей)**, – структурная сегрегационная логика остается, в целом, без изменений (Kellems et al., 2024).

Несмотря на политические заявления о приверженности инклюзивному образованию, звучащие с 1990-х годов, **Германия продолжает в основном полагаться на сегрегированное специальное образование**. Примерно 577 000 учащихся посещают одну из семи категорий специальных школ, которые включают 2800 учебных заведений, где трудятся более 68 000 работников образования. Подобное отсутствие прогресса в деле интеграции можно отнести на счет широких политических разногласий в отношении природы инвалидности и ожиданий, связываемых с учащимися с инвалидностью, как в образовании, так и в плане их будущего участия в рынке труда (Kellems et al., 2024). Эти факторы нашли отражение в наших собеседованиях с членами фокусной группы, где, несмотря на общую поддержку концепции инклюзивности, отмечались расхождения во мнениях касательно ее практической реализации.

Отдельного механизма федерального финансирования для специального образования не существует; **ресурсы как для специального, так и для инклюзивного образования берутся из общего бюджета образования**. Структуры специального

образования в разных землях разные, но от учреждений требуется предоставлять надлежащее техническое оборудование, специализированные учебные материалы и, где это актуально, терапевтическую поддержку, помощь сестринского персонала или социальную поддержку. **Förderschulen** предназначены для содействия переходу к траекториям обычного школьного или профессионально-технического образования (Эвридика, 2025а). В этом контексте ограниченных ресурсов, **возможность интеграции также связана с профессиональными ролями и ожиданиями**. Как подчеркнул один представитель муниципальной власти:

Мы часто говорим об «учителях для особых детей», но я хочу подчеркнуть, что все наши учителя – это учителя для всех детей... мы не должны продолжать разделять роли в нашем мышлении. Учитель специального образования – не единственный, кто отвечает за детей с особыми потребностями, пока обычный учитель обучает «нормальных» детей. Нет — мы все отвечаем за всех детей. Именно так работает инклюзивность. И я не думаю, что полезно проводить различия между учителями в этом плане. (Представитель муниципалитета)

Имеющиеся данные позволяют говорить об **общем росте числа учащихся с особыми образовательными потребностями в обычных начальных и средних школах** за последние два десятилетия, хотя различия в определениях и практике предоставления информации между разными землями делает точное сравнение трудной задачей (Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, 2023). **Примерно половина из этих учеников средней школы посещают Hauptschule**, самый низкий уровень обучения, который предлагает ограниченные возможности для продолжения образования и выхода на рынок труда в долгосрочной перспективе (Kellems et al., 2024).

Ученики, требующие дополнительной поддержки, обычно направляются в школу учителями или родителями. Это инициирует официальную процедуру оценки, включающей оценку образовательных показателей, психологического состояния и состояния

развития, чтобы определить, отвечает ли ученик критериям диагностики особых образовательных потребностей. Результаты такой оценки преобразуются в **индивидуальный план поддержки**, очерчивающий меры по адаптации педагогической работы, терапевтические вмешательства и ассистивные технологии. Однако **доступность и качество поддержки во многом зависят от наличия ресурсов и от организационных механизмов, действующих в разных федеральных землях и муниципалитетах** (Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, 2023). Процесс может быть медленным и административно сложным, и официальные процедуры обычно не двигаются вперед без согласия родителей (хотя они могут инициироваться и без их согласия), которых может тревожить то, что официальный ярлык станет причиной стигматизации их ребенка и ограничит его возможности в будущем. Как описывал один участник из профсоюза VBE:

Очень часто некоторые родители говорят, нет, мой ребенок не инвалид... А в центре по уходу дело обстоит так, что за ребенка, несовершеннолетнее лицо, заявление на признание тяжелой формы инвалидности может подаваться только если его подпишут оба родителя, даже в случае женатых пар, живущих отдельно. И тут начинаются трудности, когда один из родителей заявляет, нет, мол, мой ребенок не

инвалид, у меня совершенно нормальный ребенок, а льготами, которые с этим могут быть связаны, я пользоваться не хочу. (Профсоюзный работник, VBE)

5.3.3. Уровни образовательной подготовки лиц с инвалидностью

Как и во всей Европе, лица с инвалидностью (частичным или серьезным ограничением жизнедеятельности) в Германии получают высшее образование реже, чем люди без инвалидности (Евростат, 2025d). Также, они чаще досрочно бросают учебу или оказываются в ситуации, когда не работают и не учатся, являясь наглядным свидетельством упорно сохраняющегося структурного неравенства в повышении уровня образования (Евростат, 2025b, 2025c).

Более подробное изучение квалификационных уровней показывает, что **почти вдвое больше молодых людей завершают школьное обучение без какого-либо общего аттестата** в сравнении с теми, у кого нет инвалидности (6,0% против 3,2%). Аналогичным образом, больше половины учащихся с инвалидностью (50,7%) оканчивают школу только с аттестатом Hauptschule в сравнении со всего 30,7% тех, кто не имеет инвалидности. На другом конце шкалы образования лишь около 12% учащихся с инвалидностью получают аттестат об окончании гимназии (Abitur) в сравнении с 27% учащихся без инвалидности (Европейская комиссия, 2021b).

Таблица 3. Лица, проживающие в частных жилищах по уровням образования и наличию инвалидности (ограничения жизнедеятельности) в Германии (Евростат 2025b)

Уровень образования	Ниже начального, начальное и базовое среднее (ISCED уровни 0-2)		Среднее II ступени, общее не высшее образование (ISCED уровни 3-4)		Среднее II ступени, не высшее профессионально-техническое (ISCED уровни 3-4)		Высшее образование (ISCED уровни 5-6)	
	Частичное или серьезное	Отсутствует	Частичное или серьезное	Отсутствует	Частичное или серьезное	Отсутствует	Частичное или серьезное	Отсутствует
Германия	24,5%	18,7%	4,0%	7,3%	50,2%	39,6%	21,4%	34,3%
ЕС27	32,9%	22,5%	9,0%	13,1%	36,6%	30,8%	21,4%	33,6%

5.3.4. Учителя, учителя-специалисты и учебно-вспомогательный персонал

16 федеральных земель в Германии самостоятельно отвечают за организацию подготовки новых учителей. Постоянная конференция министров образования (КМК) осуществляет координационную функцию и признает **шесть видов педагогической квалификации, включая один, предназначенный именно для специального образования**. Педагогическое образование сочетает изучение предмета с педагогической подготовкой и обязательной преподавательской стажировкой. В то время как учителя специального образования обычно проходят стажировку в специальных школах, в последние годы все большее распространение получает прохождение ими стажировки в обычных или инклюзивных школах (Liebner and Schmaltz, 2021). Учителя специального образования могут также проходить подготовку в обстановке инклюзивных школ, где они работают. Несмотря на это, КМК подчеркивает, что **создание инклюзивной учебной среды является обязанностью, в первую очередь, учителей:**

В любой школе именно учителя формируют среду, в которой многообразие признается и ценится как норма и как сильная сторона. Учителям необходимы профессиональные компетенции, позволяющие им распознать элементы особой одаренности учащихся или их уязвимые стороны, трудности или препятствия, которые у них могут проявиться или с которыми могут столкнуться с учебе, и применить надлежащие педагогические меры для профилактики таких проявлений или оказания поддержки. (Германская конференция ректоров и Конференция министров образования и культуры федеральных земель, 2015)

Тем не менее, фокусная группа участников проекта выразила озабоченность тем, что реализовать политические устремления в контексте повседневной школьной работы было трудно. Они подчеркнули, что **ограниченность числа квалифицированных учителей специального образования** означает, что

инклюзивная поддержка часто оказывается фрагментированной и недостаточной:

Проблема в том, что когда учителя специального образования идут работать в класс, они делают это всего два, три, четыре часа в неделю. Это капля в море. Этого мало. У нас просто нет времени. Мы заняты тем, что... поддерживаем работу школы и заботимся о детях, у которых возникли проблемы в данный момент. Кроме того, благодаря Конвенции о правах инвалидов, у нас также есть дети, которые приходят в классы, не имея поддержки. (Профсоюзный работник, VBE)

Несмотря на всестороннее университетское педагогическое образование, высокий профессиональный статус, гарантии занятости и четко структурированные траектории карьерного роста, **Германия в настоящее время испытывает большой и постоянно обостряющийся дефицит учителей**. Эти структурные вызовы в сочетании с ограниченной вместимостью программ педагогического образования были центральными темами для участников нашей фокусной группы. Действительно, участники описывали **постоянно растущую зависимость от неквалифицированного персонала**, который уже отвечал за проведение уроков, и надеялись, что некоторые из этих работников со временем все же приобретут формальное педагогическое образование. Как пояснил один из работников профсоюза VBE:

Больших трудностей у нас две. Во-первых, у нас просто нет достаточного количества квалифицированных учителей. Школы все больше полагаются на работников, которые не имеют педагогической подготовки, и нам приходится переучивать их уже на рабочем месте. Но это не означает, что они будут готовы предоставлять помощь и поддержку ученикам с особыми образовательными потребностями. Эти дети часто требуют очень высокого уровня специализации, а специалистов с нужным опытом и знаниями становится все меньше и меньше. Во-вторых,

ученики сегодня имеют более сложные поведенческие и эмоциональные потребности, отчасти из-за более широких изменений в обществе и меняющихся ситуациях в семьях. Поэтому в то время, как число детей, нуждающихся в профессиональной поддержке специалистов, растет, количество профессионально подготовленных работников сокращается. Мы хотим продвигать инклюзивность, но сложившиеся обстоятельства напрямую работают против этих устремлений. (Профсоюзный работник, VBE)

Помимо кадрового дефицита, **постоянно возникающей проблемой является объем рабочей нагрузки учителей.** Один представитель муниципальных органов власти описал то давление, которое учителя испытывают на каждодневной основе:

У учителей есть обязательная преподавательская нагрузка. В начальных школах она составляет 28 часов в неделю. В средних школах – схожие цифры: примерно 25–28 часов, в зависимости от типа школы. Но преподавание – это только часть работы. Учителя также должны готовиться к урокам и выполнять множество дополнительных обязанностей: встречи с родителями, экскурсии, конференции, конференции по оказанию поддержки, составление планов поддержки. Все это происходит за пределами преподавания в классе. Исследования показывают, что даже если учителя работают только в будние дни и не работают в выходные, их недельная нагрузка уже достигает 40–52 часов, иногда даже и 60 часов в период экзаменов. Да, во время школьных каникул они это могут отчасти компенсировать, но если им приходится работать и в уикенды, то они просто выгорают. (Представитель муниципалитета)

И представители профсоюзов, и муниципальное руководство признавали, что сокращение стрессовой нагрузки является необходимым условием эффективной реализации инклюзивного образования.

5.3.5. Вызовы для образования, интегрирующего лиц с инвалидностью

Несмотря на подвижки в законодательной и политической сфере, **ряд трудностей тормозят реализацию инклюзивного образования в Германии.** Между школами существуют большие различия в том, как они сочетают обычное и специальное образование, и упорно сохраняющееся присутствие отдельных специальных школ ограничивает траектории образования и развития карьеры для многих учащихся с инвалидностью (Kellems et al., 2024). Хотя исследования демонстрируют позитивные когнитивные результаты инклюзивности, негативные сравнения со сверстниками и риск социальной изоляции могут ограничить полноту участия (см., например, Heyder et al., 2020). Проблем добавляют и финансовые трудности: многие общедоступные школы не имеют стабильного финансирования в плане специальных ресурсов, необходимых для эффективного учета потребностей учащихся. На результаты также влияют отношение и практика работы учителей: когда учителя придерживаются более позитивных взглядов на инклюзивность, учащиеся говорят о более сильном ощущении своей причастности к сообществу (Heyder et al., 2020).

Главное структурное препятствие кроется в системе раннего и основанного на способностях отслеживания результатов в учебе, которая продолжает направлять многих учеников с инвалидностью по траектории среднего образования с самым низким статусом (Hauptschule), ограничивая их возможности для продолжения образования и последующего трудоустройства (Niemeyer, 2014). В этом смысле система образования ненамеренно воспроизводит элементы неравенства, когда учащиеся, требующие дополнительной помощи и поддержки, сталкиваются с более серьезными препятствиями, пытаясь выйти на траекторию образования более высокого уровня.

5.4. Инклюзивная занятость лиц с инвалидностью в образовании

Доклад в рамках Европейского Семестра 2020–2021 годов отмечал, что в Германии для лиц с инвалидностью сохраняется относительно низкий уровень занятости и ограниченное участие в жизни общества. С целью содействовать их участию в общем рынке труда, Германия ввела **систему квот**, которая требует от компаний, имеющих более 20 работников, чтобы **не менее 5% их рабочей силы** состояли из людей с тяжелой формой инвалидности; предприятия, не выполняющие этого требования, должны уплачивать **компенсационный сбор**. Однако многие работодатели либо не соблюдают эту квоту, либо предпочитают уплачивать сбор. Хотя в стране действует ряд регулирующих постановлений в поддержку учета потребностей и обеспечения физической доступности по месту работы для работников с тяжелой формой инвалидности, **в Германии по-прежнему отсутствует всеобъемлющее юридическое право на разумный учет потребностей, а также последовательная общенациональная рамочная структура, гарантирующая лицам с инвалидностью физическую доступность по месту работы** (Европейская комиссия, 2021b).

В 2024 году **разница в уровне занятости для лиц с инвалидностью** составляла в Германии 22,0%, что на 2,0% ниже, чем средний показатель для 27 стран ЕС (ЕС27). Хотя за последнее десятилетие уровни колебались, данный показатель представляет собой самый низкую разницу с 2014 года (Евростат, 2025e). В докладе в рамках Европейского Семестра 2020–2021 годов отмечалось, что на протяжении экономически активного периода жизни (возраст от 16 до 65 лет) лица с инвалидностью имели существенно более низкий уровень занятости, чем лица без инвалидности, причем эта разница увеличивалась на средних участках карьеры и среди женщин, — указывая на **упорно сохраняющиеся структурные барьеры** для их длительной интеграции в рынок труда (Европейская комиссия, 2021b).

Профсоюзный работник и представитель муниципалитета описали, какую поддержку получают лица с более тяжелыми формами инвалидности в Золингене, где существует **устоявшаяся институциональная инфраструктура**, которая целенаправленно обеспечивает учет потребностей лиц с инвалидностью на рабочем месте, включая предоставление бесплатного транспорта, ассистивных технологий и персональной адаптации рабочих мест. Муниципальный представитель работал в Landschaftsverband Rheinland, местном органе власти, занимающимся финансированием, и часто посещал учреждения, что оценить, какая поддержка нужна:

Недавний пример, в одной из школ мы проследили за тем, чтобы работник в инвалидном кресле и с удостоверением «тяжелой формы инвалидности», мог физически попасть на работу, даже не имея возможности пользоваться общественным транспортом. В этом случае мы оплачиваем перевозку на такси. (Представитель муниципалитета)

С другой стороны, несколько участников фокусной группы отметили, что **невидимые или неустановленные формы инвалидности**, особенно нейроотличность и хронические заболевания, могут иногда оставаться без внимания, даже несмотря на продолжающиеся беседы между профсоюзом и органом управления школьным образованием. Еще одним тревожным фактором является ухудшение здоровья **учителей в результате требований, предъявляемых к ним по месту работы**. Как подчеркнул один работник профсоюза VBE:

Большой проблемой являются также трудности с поддержанием психического здоровья. Из-за высокой нагрузки многие учителя испытывают психологический стресс. Мы стараемся их поддержать, например, добиваясь сокращения числа часов работы, перевода их на работу в более спокойные группы или помогая избегать возникновения особенно стрессовых ситуаций в

классе. На местном уровне мы можем добиваться небольших корректировок, которые делают школьную жизнь более управляемой... Некоторые учителя подолгу болеют, а потом возвращаются к работе постепенно, работая неполный день. Мы помогаем им определить подходящие условия, например, отказаться на начальном этапе от встреч с родителями или вызывающих стресс конференций. Мы все тщательно проверяем, чтобы их возвращение к работе в школе было как можно более беспрепятственным. (Профсоюзный работник, VBE)

Некоторые участники отметили, что **инклюзивное образование создавало дополнительную нагрузку** – большой объем бюрократии и общения с родителями, – когда работа могла затягиваться до вечера или продолжаться в выходные дни и **негативно влиять на благополучие**. Хотя работники образования осознавали, что некоторым коллегам, возможно, требуется разумный учет их особых потребностей, **структурное давление, вызванное дефицитом кадров**, снижало возможности для их раннего выявления, устойчивого оказания поддержки и проактивного планирования.

Помимо этого, важно учитывать, что система образования в Германии ограничивает возможности для учащихся с инвалидностью получать образование, которое требуется для поступления в педагогический ВУЗ. Этот элемент структурной динамики, вероятно, способствует ограниченному присутствию учителей с инвалидностью в школах.

5.5. Социальный диалог по интеграции лиц с инвалидностью

В земле Северный Рейн-Вестфалия социальный диалог между муниципальными органами власти и профсоюзами образования **налажен хорошо** и играет **важную роль как в оказании поддержки работникам, так и в развитии**

инклюзивных школ. Сотрудничество между работодателями, профсоюзами и представителями работников по практике инклюзивного образования представляет собой непрерывный процесс.

Ключевым обязательным условием эффективности социального диалога на местном уровне является **участие всех актуальных заинтересованных сторон в его работе на всех уровнях системы образования**. Как пояснил один работник профсоюза VBE:

Мы также тесно сотрудничаем с внутренними представителями работников — в местных советах кадровых работников, районных советах кадровых работников и в главных советах кадровых работников. Эти уровни выстроены по иерархии: главный совет работников действует при министерстве, районный совет – на уровне районной администрации, а местный совет – на уровне администрации школы. Мы включаем туда представителей профсоюзов, таких как VBE и GEW, а также других значимых профсоюзов, в зависимости от школы. В рамках такого совета работников мы обычно стараемся обеспечить присутствие всех профессиональных групп — например, работников специального образования, социальных педагогов, наемных работников и госслужащих. Мы также следим за тем, чтобы были представлены коллеги как старшего, так и более молодого возраста. Цель заключается в том, чтобы каждый [работник] имел в совете контактное лицо, к которому он или она могут обратиться. Эта структура зеркально отражает структуру органов управления — на уровне министерства, районного правительства или школьной администрации — и нашу структуру, где профсоюзы и представители работников представлены аналогичным образом, так что каждая профессия и потребность имеет в системе свое лицо и свой голос. (Профсоюзный работник, VBE)

Благодаря этой многоуровневой системе представительства учителя и учебно-вспомогательный персонал имеют **ясные каналы взаимодействия**, посредством которых они могут оказывать влияние на решения, затрагивающие условия труда и организацию инклюзивного образования. Такие структуры также способствуют демократическому участию, гарантируя **отражение многообразия профессий за столом переговоров**.

Другой работник VBE подчеркнул важность того, что вклад профсоюза в социальный диалог основан на трудовом опыте работников образования, но отметил, что **голос профсоюза может оказывать разное воздействие на принимаемую политику**:

Тебя часто спрашивают, тебя выслушивают, но, к сожалению, не всегда все, что ты предлагаешь, включается в политику и в ее реализацию. А это часто было бы лучше, потому что мы, конечно же, голос практики. Мы разговариваем друг с другом. Мы сами работаем в школах. Я сам представительный директор школы. Я вижу школьную жизнь каждый день... Так что у нас в профсоюзе много людей, которые работают на низовом уровне и знают, о чем говорят. И мы на основе этого разрабатываем предложения, знаем, как обстоят дела в действительности. И это выслушивают, но не всегда включают [в решения]. А жаль (Профсоюзный работник, VBE)

Важным итогом социального диалога является практическая поддержка для учителей, особенно тех, чьи потребности нужно учитывать, как, например, тех, кто возвращается к работе. В таких случаях профсоюзные работники и работодатели садятся вместе для проведения **«беседы о совместном участии в управлении» (Beteiligungsgespräch)**, официального или структурированного диалога о возникших на работе вопросах. Это позволяло социальным партнерам спросить работника, как идут дела и что можно улучшить, чтобы им помочь: «Мы все проверяем, чтобы сделать возвращение учителя к работе как можно более гладким». (Профсоюзный работник, VBE)

Практическое сотрудничество часто сосредоточено на улучшении условий для учащихся с дополнительными потребностями в обучении. Например, **консультанты-специалисты по вопросам интеграции** содействуют обмену профессиональными мнениями и совместному решению проблем. В этих случаях **социальный диалог действует как координационный механизм**: собирает вместе экспертов, добиваясь, чтобы школы получали необходимую поддержку для удовлетворения потребностей учащихся и избежания эскалации ситуаций.

5.6. Заключение

Германия представляет собой интересный парадокс, где сильные юридические обязательства по соблюдению прав лиц с инвалидностью сосуществуют с неровной реализацией инклюзивного образования и трудоустройства на практике. Конституционные и законодательные рамки, а также ратификация Германией Конвенции ООН о правах инвалидов обеспечивают прочную официальную основу для активного участия. Однако статистика, касающаяся лиц с инвалидностью, ясно указывает на упорно сохраняющиеся элементы структурного неравенства. Внутри системы образования раннее отслеживание способностей и дифференцированные траектории обучения несут с собой угрозу воспроизведения этих элементов неравенства путем ограничения возможностей для лиц с инвалидностью в плане прохождения учебы. В то же время острый дефицит педагогических кадров, высокие уровни нагрузки и ограниченная способность системы предоставлять услуги специалистов подрывают повседневное внедрение инклюзивной педагогики даже там, где администрация школ и профсоюзы нормативно привержены концепции инклюзивности. Социальный диалог и механизмы учета потребностей по месту работы предлагают важную поддержку отдельным работникам, но маловероятно, что они сами по себе смогут уравновесить последствия недофинансирования и широкой сегментации рынка труда.

АНАЛИЗ КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ: РУМЫНИЯ

6.1. Инвалидность и специальное образование в Румынии

6.1.1. Историческое наследие медицинской модели

Современные концепции и подходы к инвалидности в Румынии формировались **наследием коммунистической эпохи (1948-1989)** (Baciu and Lazar, 2017). В течение этого периода инвалидность была низведена до **индивидуальной медицинской проблемы**, которая делала людей «неспособными к работе» (Pasco et al., 2018). Большинство лиц с инвалидностью заключались в учреждения, которые были организованы в учетом возраста и формы или степени тяжести инвалидности: дети с легкими и умеренными формами инвалидности обычно обучались в специальных школах, а дети и взрослые с более тяжелыми формами инвалидности помещались в дома-интернаты и пансионаты (Alexandrescu et al., 2022; Walker, 2011).

После крушения коммунизма в 1989 году и перехода к рыночной экономике румынская система образования пережила значительные изменения. Тем не менее, медицинская модель продолжала оправдывать практику сегрегации. Хотя учащимся с определенными формами инвалидности (например, с нарушениями слуха или зрения) предлагалось специальное образование, дети с более глубокими и множественными нарушениями способности к учебе по-прежнему считались «необучаемыми» и исключались из сферы специального образования (Ainscow and Haile-Georgis, 1999).



6.1.2. Пост-переходное развитие политики в области инвалидности

С 1989 года Румыния добилась **значительного прогресса в интеграции лиц с инвалидностью и деинституционализации детей и взрослых с инвалидностью**, путем проведения ключевых общенациональных реформ учреждений и законодательства. Услуги для лиц с инвалидностью также продвинулись вперед благодаря ранней помощи со стороны международных организаций (Grung et al., 2020; Jurca et al., 2023) и приведению румынских политических программ в соответствие с установками, принятыми Организацией объединенных наций и Европейским Союзом (Baciu et al., 2015). 26 сентября 2007 года Румыния приняла Конвенцию ООН о правах инвалидов (UN CRPD) (ООН, 2006), ратифицировав ее в 2010 году. Это ознаменовало начало **сдвига в сторону социальной модели инвалидности, основанной на правах человека**. Чтобы поддержать ее развитие, румынское правительство разработало серию национальных стратегий. Целью Национальной стратегии в области прав лиц с инвалидностью на 2022-2027 год «Равноправная Румыния» является:

Обеспечение полноценного и эффективного участия лиц с инвалидностью, на основе свободы принятия решений, во всех аспектах жизни и в доступной и устойчивой к потрясениям среде. (Министерство труда и социальной солидарности, 2022, с.9)

Несмотря на эти подвижки, Румыния продолжала подвергаться критике со стороны Комиссара по правам человека Совета Европы по поводу реализации ею законов и институциональной инфраструктуры (Совет Европы, 2024; Mijatovic, 2019).

6.2. Данные по инвалидности в Румынии

Количество людей с инвалидностью в Румынии росло с течением времени (Европейская комиссия, 2023b). В 2024 году 18,6% румын в возрасте 16 лет и старше сообщали об умеренном или серьезном ограничении жизнедеятельности⁹ (Евростат, 2025a). Однако официальная статистика Румынии учитывает только лиц, имеющих **удостоверение инвалида**. Поскольку процесс установления инвалидности может быть сложным и сохраняется существенная **стигма, связанная с раскрытием инвалидности**, лица с инвалидностью часто не видят стимулов для получения такого удостоверения (Alexandrescu et al., 2022; Baciu and Lazar, 2017). Более того, разные органы власти пользуются **разными определениями инвалидности или разной терминологией** (например, несмотря на ратификацию Конвенции ООН (UN CRPD), слово «недостаток» используется в румынском законодательстве, защищающем и продвигающем права лиц с инвалидностью) и собирают данные для разных целей, а это означает, что большинство данных не подлежат сравнению. В целом, это **ограничивает точные знания о ситуации с инвалидностью** и возможность разрабатывать эффективную политику в отношении лиц с инвалидностью (Baciu and Lazar, 2017).

В беседах с членами фокусной группы одна работница из федерации профсоюзов FSLI подчеркнула **необходимость получения точных данных** о работниках образования с инвалидностью. Хотя наличие представителей в учреждениях доуниверситетского образования облегчает сбор данных, она считала, что это должно быть обязанностью министерства.

Министерство образования собирает огромные объемы данных, что, в целом, перегружает директоров и учителей школ. Однако некоторые данные, которые мы считаем необходимыми, не собираются. И это еще один вопрос, который профсоюзы неоднократно поднимали

9 Ср. Средний показатель по ЕС27 24,5%.

на заседаниях комитета по социальному диалогу с министерством образования, а также на уровне уездов. (Профсоюзная работница, FSLI)

6.3. Интеграция в образование

6.3.1. Управление образованием и финансирование образования

Конституция Румынии предоставляет всем лицам право на образование, тогда как новый Закон о школьном образовании (Закон 198/2023) и Закон о высшем образовании (Закон 199/2023) регулируют и обеспечивают правовые рамки для организации и функционирования систем доуниверситетского школьного образования и высшего образования, соответственно; а также регулируют статус преподавательских кадров, руководителей учебных заведений и учебно-вспомогательного персонала (Эвридика, 2025b). **Федерация FSLI выступала партнером в разработке Закона 198/2023.**

Несколько участников фокусной группы считали, что новый закон является **шагом вперед на пути к инклюзивному образованию**. Однако отмечалось, что многие статьи еще не были применены на практике, например, право каждого ребенка с особыми образовательными потребностями в общедоступном образовании на учителя, предоставляющего поддержку, многопрофильные команды и достаточные ресурсы для обычных школ. Действительно, участники утверждали, что **для реализации требований закона необходимо значительное финансирование**.

Государственное доуниверситетское образование, включая специальное образование, находится в ведении уездных школьных инспекций (Inspectoratele Școlare Județene), которые обеспечивают соблюдение национальной политики и законодательства в области образования и отвечают за контроль качества. Однако министерство национального образования отвечает за установление общих политических, регуляторных и финансовых рамок, включая людские ресурсы. Таким образом, прием учителей на работу, их распределение и подготовка на рабочем месте

координируются на местах, но под надзором министерства. **Университеты и высшие учебные заведения автономны** и имеют право определять собственную политику, хотя министерство образования координирует их деятельность (Эвридика, 2025b).

В рамках этой децентрализованной системы доуниверситетское образование финансируется из **национального (государственного) и местных бюджетов**; эти средства включают базовое финансирование, комплементарное финансирование и дополнительное финансирование (Эвридика, 2015). Согласно первому Закону о школьном образовании, действовавшему в переходный период, и последующим законам, на нужды образования из бюджетов обоих уровней должно выделяться не менее 6% ВВП. Однако работник FSLI утверждал, что фактическая цифра, в среднем, ближе к 3,2%. Общая недостаточность инвестиций в образование, и особенно в специальное образование, означает, что **учебные заведения не получают значительной части необходимых ресурсов**. Действительно одна из директоров специальных школ использовала краудфандинг (сбор средств от общественности) и пожертвования, чтобы увеличить свой бюджет.

Здания государственных школ являются собственностью местных органов власти. По мнению одного из работников FSLI, это является серьезной законодательной проблемой, поскольку «школа ничего не может сделать без одобрения городской администрации».

6.3.2. Структура образования и доступ к образованию

Румынская система образования состоит из **государственных и частных учебных заведений** разных типов в следующих секторах: **раннее детское образование и уход** (возраст от 3 месяцев до 6 лет), **начальное образование** (классы 1-4), **среднее образование 1-й ступени** (классы 5-8), **среднее образование 2-й ступени** (обычно четыре года общего или профессионально-технического образования) и **послесреднее невысшее образование (среднее специальное)** (от 1 до 3 лет, включая профессионально-техническое образование и обучение) (Эвридика, 2023).

В румынском законодательстве и практике применительно к детям, нуждающимся в особой поддержке, используются термины

«недостаток» и «дефицит». Концепция «ребенка с особыми образовательными потребностями» не имеет официального юридического определения и трактуется согласно контексту ее использования, например, защите ребенка или детскому образованию. Законодательство последних лет использует более широкий термин «инвалидность» (Эвридика, 2023). В Национальной стратегии на 2022-2027 годы общая цель образования поддерживает:

Доступ детей и молодых людей с инвалидностью и/или особыми образовательными потребностями, здесь и далее – ООП, к качественному инклюзивному образованию в обществе на равных условиях с другими детьми и молодыми людьми, с тем чтобы они могли полностью раскрыть свой потенциал развития. (Министерство труда и социальной солидарности, 2022, сс. 9-10).

Дети и молодые люди с особыми образовательными потребностями и инвалидностью имеют право на дифференцированную форму школьного обучения на всех уровнях системы образования. Три основных подхода здесь – это **отдельное специальное образование** (отдельные образовательные учреждения), **частично интегрированное специальное образование** (отдельные группы и классы в обычных учебных заведениях) и **полностью интегрированное специальное образование** (в группах и классах общедоступного образования). (Министерство труда и социальной солидарности, 2022).

Отдельное специальное образование организовано по типу отклонений (психические, физические, сенсорные, языковые, социоаффективные и поведенческие или комплексные) и уровню инвалидности и потребностей развития. Прием в учреждение специального образования основан на официальном заключении комиссии по защите прав ребенка в каждом уездном совете (Эвридика, 2023).

Классы в обычной школе могут интегрировать 2-3 учащихся с инвалидностью. Для каждого интегрированного ученика размер класса

сокращается на 3 человек. По мнению работника FSLI, такая политика привела к созданию большего числа классов, что **повысило спрос на учителей, специалистов и учебно-вспомогательный персонал.** Это также имеет **последствия для финансирования,** поскольку школы работают в рамках традиционно выделявшихся им бюджетов. Даже при интеграции в обычные классы ученики часто испытывают трудности и должны проводить время в отдельных классных комнатах. Участники фокусной группы отметили, что частично интегрированное специальное образование фактически не имело места.

Согласно Национальной стратегии, 66 272 ребенка (2,6% всех детей школьного возраста) с особыми образовательными потребностями были приняты в учреждения доуниверситетского образования в 2018-2019 учебном году. **Лишь небольшая их доля была интегрирована в общедоступное образование.** Национальная стратегия подчеркивает необходимость разумной адаптации школьной среды к потребностям таких учащихся, чтобы обеспечить им высокое качество образования при учебе в обычной школе. Однако она признает, что «законодательная база, конкретно касающаяся инклюзивного образования, широка, но ей не хватает последовательного унитарного подхода, чему причиной является недостаточность финансовых ресурсов и человеческих ресурсов, имеющих подготовку в области специального образования». (Министерство труда и социальной солидарности, 2022, с.7).

Интеграция лиц с инвалидностью в высшее образование могло бы способствовать их выходу на рынок труда и ведению самостоятельной жизни. Однако **лица с инвалидностью в Румынии имеют ограниченный доступ к высшему образованию.** Ключевые барьеры включают: низкое качество и недостаточность обучения в доуниверситетском образовании и политику необязательности предоставления поддержки таким учащимся (Curaj et al., 2022). В Докладе по стране в рамках Европейского Семестра 2022-2023 годов правительство указало, что будет проводить инвестиции в реабилитацию, реновацию и развитие социальной инфраструктуры для лиц с инвалидностью и обеспечит им доступ к высшему образованию (Европейская комиссия, 2023b).

6.3.3. Уровни образования лиц с инвалидностью

Уровень образования румын с инвалидностью гораздо ниже, чем у их соотечественников без инвалидности (Евростат, 2015b, см. Таблицу 4.). Более того, дети или молодые люди с инвалидностью чаще досрочно бросают учебу в общеобразовательных заведениях и заведениях ПТО (61,6% лиц в возрасте от 18 до 24 лет с частичным/серьезным ограничением жизнедеятельности в сравнении с 16,1% лиц того же возраста без ограничения жизнедеятельности, Евростат, 2025c) или оказываются в ситуации, когда они не работают и нигде не учатся (76,1% лиц в возрасте от 15 до 29 лет с частичным/серьезным ограничением жизнедеятельности в сравнении с 18,5% лиц того же возраста без ограничения жизнедеятельности, Евростат, 2025d).

6.3.4. Учителя, специалисты и учебно-вспомогательный персонал

Специальное образование в Румынии имеет широкий набор **должностей по специальному преподаванию**: воспитатель, помощник учителя, внештатный учитель, учитель специального образования, психолог-педагог, школьный психолог-педагог, социальный психолог-педагог, логопед, психолог, кинезиотерапевт (Эвридика, 2023). Однако,

согласно Национальной стратегии, **очень немногие учителя обычных школ прошли подготовку** по работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности и/или инвалидность. Отмечается также дефицит **учебно-вспомогательного персонала, и педагоги-специалисты сосредоточены, главным образом, в учреждениях специального образования** (Министерство труда и социальной солидарности, 2022). Низкий уровень знаний и опыта в области специального образования влияет на воспринимаемую уверенность учителей в своих силах в инклюзивном образовании (Ghergut, 2010, 2020; Gyarmati, 2020; Jurca et al., 2023; Lustrea, 2023).

В ходе собеседований в фокусной группе представители работников и работодателей отмечали, что повестка дня инклюзивного образования привела к **усилению давления на учителей обычных школ**. Директор Бухарестского муниципального центра образовательных ресурсов и аттестации заявил, что учителя «были еще не готовы работать с учащимися со специальными образовательными потребностями в [обычных] классах». Аналогичным образом, работники профсоюзной федерации FSLI заявили, что их члены с трудом справляются с ситуацией. Обе группы подчеркнули **ограниченность преподавания темы инклюзивности в педагогическом образовании**, что влияет на степень готовности учителей и их уверенность в своих силах. Один работник FSLI отметил, что

Таблица 4. Лица, проживающие в частных жилищах, по уровням образования и наличию инвалидности (ограничения жизнедеятельности) в Румынии (Евростат 2025b)

Уровень образования	Ниже начального, начальное и базовое среднее (ISCED уровни 0-2)		Среднее II ступени, общее неvyšшее образование (ISCED уровни 3-4)		Среднее II ступени, неvyšшее профессионально-техническое (ISCED уровни 3-4)		Высшее образование (ISCED уровни 5-6)	
	Частичное или серьезное	Отсутствует	Частичное или серьезное	Отсутствует	Частичное или серьезное	Отсутствует	Частичное или серьезное	Отсутствует
Румыния	38,9%	21,1%	2,7%	4,2%	53,3%	57,2%	5,1%	17,4%
ЕС27	32,9%	22,5%	9,0%	13,1%	36,6%	30,8%	21,4%	33,6%

многие преданные делу работники образования продолжают трудиться после достижения пенсионного возраста, чтобы восполнить дефицит учителей. И он, и представитель высшего образования указали на отсутствие интереса [к профессии] у молодого поколения.

Учебно-вспомогательные работники отметили ряд трудностей, с которыми столкнулись в своей профессиональной карьере в обычных школах: ограниченное количество штатных должностей, ограниченность доступного рабочего пространства и недостаточное предложение учебно-вспомогательного персонала на рынке труда для удовлетворения потребностей детей. Однако некоторые участники подчеркнули **критически важную роль хорошо подготовленного школьного руководства** в продвижении инклюзивной практики работы. Одна учительница отметила **сложность работы в рамках правовой базы**, но высоко оценила ту автономию, которую ей предоставили руководители ее заведения, позволявшую ей выполнять свою работу так, как она считает нужным:

Думаю, мы, по крайней мере, справляемся. Мне нравится приходить в школу... И, слава Богу, у нас есть два директора, которые нас поддерживают и дают нам делать то, что мы любим – играть с детьми. (Педагог-психолог, специальная школа).

Несмотря на трудности, учителя и учебно-вспомогательный персонал остаются мотивированным к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Работники образования в специальных школах с особым энтузиазмом относились к своему участию в проектах программы ЭРАЗМ+, которые способствовали их профессиональному и институциональному развитию. Один терапевт отметила:

Это трудно для нас. Дело в том, что без ряда Европейских проектов мы не смогли бы развиваться как специалисты или как школа... Мой первый Европейский проект был в 2001 году, когда я поехала в Англию для посещения специальной школы. С тех пор было много проектов. (Терапевт, специальная школа).

Учителя также говорили о **сотрудничестве между специальными и общедоступными школами** в Бухаресте, что обеспечило большую гибкость в определении оптимального преподавания для учащихся, а одна из директоров специальной школы упомянула их **партнерство с Бухарестским университетом**, которое означало, что их педагогический подход опирался на результаты исследований.

Наконец, один из директоров школ подчеркнул **потенциал средств обеспечения цифрового доступа и искусственного интеллекта** (ассистивные технологии, преобразование текста в речь, адаптивные учебные платформы). Хотя они не являются широко распространенными, он утверждал, что они будут способны поддерживать процессы преподавания и учебы в будущем.

6.3.5. Вызовы для инклюзивного образования

Результаты исследований говорят о том, что инклюзивное образование в Румынии столкнулось с рядом серьезных вызовов:

a) заостренность школьных систем, унаследованных от коммунистической эры (Ainscow and Haile-Georgis, 1999) b) негибкость подходов к составлению учебных программ и к педагогике (Hathazi and Rosan, 2019), c) негативное отношение со стороны родителей и учеников без инвалидности и d) акцент на индивидуальные успехи в учебе (Ghergut, 2012; Gyramati, 2020); это означает, что учащимся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью могут отказать в приеме в общедоступное образовательное учреждение (см., например, Региональное бюро ЮНИСЕФ по Европе и Центральной Азии, 2015). Для тех, кто все же получает доступ, их образовательный путь часто завершается по окончании средней школы (Gyramati, 2020).

В ходе собеседований в фокусной группе представители работодателей и работников отмечали широкие **системные и социальные барьеры** для полной инклюзивности. Некоторые участники коснулись вопроса диагностики. Директор специальной школы ратовала за холистический, целостный подход, утверждая, что специальное образование находилось на стыке «медицинских, психологических и педагогических аспектов». Однако учителя, директора школ, представители высшего образования и профсоюзные работники подчеркивали

трудность оказания поддержки учащимся, чьи потребности оставались невыявленными. В системе доуниверситетского образования родители могли отказаться от оценки или диагностирования особых потребностей, что влияло на работу учителей:

Если ты не знаешь, с чем имеешь дело, ты не знаешь, что давать детям. (Профсоюзный работник, FSLI)

Один представитель частного работодателя подчеркнул необходимость привлечения родителей детей с инвалидностью к разработке педагогических подходов в частных общедоступных заведениях:

Семьи имеют большое значение, и они должны быть на одной волне с учителем, с профессором, начиная с самой ранней стадии... И если в школе устанавливается какое-то правило или повседневный порядок, было бы лучше, если бы эта рутина выдерживалась для ребенка и дома, потому что им, в конечном счете, нужно иметь некий последовательный план в своей жизни. (Директор, объединение частных работодателей)

Несколько участников отметили трудности с реализацией полной инклюзивности в общедоступном государственном образовании. Учителя подчеркнули **необходимость дополнительных финансовых ресурсов** и отсутствие «ресурсных комнат» для предоставления дифференцированной поддержки. В противоположность этому, директора школ сосредоточились на **педагогических вызовах для учителей** в плане интеграции всех учащихся, особенно имеющих тяжелые формы инвалидности. Для некоторых работодателей и учителей полная инклюзивность была «смелым проектом», и частичная интеграция представлялась более реалистичной.

Два школьных инспектора отметили, что **одного законодательства недостаточно**; если говорить об обществе, Румыния все еще училась тому, как поддерживать лиц с инвалидностью. Как заметил один работник FSLI:

К сожалению, тот, кто получает этих особых детей, оказывается к этому не готов, потому что до сих пор есть устойчивая тенденция отказывать этим детям в приеме в [обычную] школу. И начинается все с семьи, а потом продолжается в школе, потому что школы не учат детей сочувствию, не учат оставаться спокойными, принимать не таких, как все. И эту больную систему надо лечить. (Профсоюзный работник, FSLI)

6.4. Инклюзивная занятость в образовании для лиц с инвалидностью

Переход от образования к трудоустройству является в Румынии ключевой заботой (Birau et al., 2019), и в Национальной стратегии на 2022-2027 годы общая задача в области трудоустройства лиц с инвалидностью выглядит так:

Обеспечивать возможность для лиц с инвалидностью применять и развивать навыки и способности, а также свой творческий и производительный потенциал, в свободно выбранной профессии и инклюзивном, доступном, адаптированном месте работы. (Министерство труда и социальной солидарности, 2022, стр.9).

Тем не менее, **разница в уровне занятости для лиц с инвалидностью**¹⁰ в Румынии остается

10 Данный показатель представляет собой разность в уровнях занятости между лицами без инвалидности и лицами с частичным или серьезным ограничением повседневной жизнедеятельности в возрасте от 20 до 64 лет (Eurostat 2025e).

высокой: 44,8% в 2024 году по сравнению со средним показателем для ЕС27 в 24,0% (Евростат, 2025e). В 2024 году Таблица показателей Европейского столпа социальных прав говорила о том, что этот участок «требует внимания» (Европейская комиссия, 2024); к 2025 году он получил рейтинг «критической ситуации» (Европейская комиссия, 2025). Низкий уровень занятости может быть связан с **низким уровнем интеграции в массовое образование** (Bungau et al., 2019; Sandvin and Alexiu, 2020). Лица с инвалидностью также имеют высокий уровень бедности при наличии работы и в меньшей степени вовлечены в профессионально-техническое образование и обучение, чем люди без инвалидности (Министерство труда и социальной солидарности, 2022).

Согласно Закону 448/2006 о защите и продвижении прав лиц с ограниченными возможностями, румынские работодатели, у которых более 50 работников, обязаны нанимать лиц с инвалидностью по квоте **не менее 4% от общего числа работников**. Если квота не соблюдается, работодатель должен уплатить **взнос в государственный бюджет** за каждого ненанятого работника или приобрести товары или услуги, производимые или предоставляемые предприятиями с защищенным статусом, которые нанимают лиц с инвалидностью. Большинство работодателей предпочитают платить штраф или покупать эти товары (Vasiciu and Lazar, 2017).

В ходе собеседований с членами фокусной группы представитель генеральной школьной инспекции отметил, что существуют процедуры, обеспечивающие необходимый учет потребностей работников школы с инвалидностью. Однако участники подчеркнули **необходимость более эффективного регулирования и дополнительной поддержки** для того, чтобы эти потребности удовлетворялись. В целом, участники фокусной группы привели лишь ограниченное число примеров учителей с инвалидностью. Большинство [таких учителей] тревожились по поводу последствий работы для них и их физических ограничений – для учащихся.

Один работник FSLI считал, что выпускники специальных школ получали в прошлом больше поддержки. Каждый учащийся имел своего социального работника, который помогал им подобрать работу и следил за их продвижением на рынке труда. Были также партнерства с работодателями.

6.5. Социальный диалог и инклюзивное образование

В ходе собеседований с фокусной группой один работник FSLI отметил, что его профсоюз начал заниматься вопросами инклюзивного образования в 2016/2017 учебном году. **Больше всего опасений вызывала нагрузка учителей**: рост бюрократии и необходимость адаптировать педагогические подходы привели к **дополнительному стрессу** для учителей общедоступного образования. Чтобы поддержать членов, в системе **необходим социальный диалог на разных уровнях**:

Мы начали дискуссии с министерством образования. И попытались подготовить определенные методички, чтобы облегчить процесс интеграции. Во-вторых, мы постарались подготовить учителей к работе над своим образованием, чтобы они лучше понимали работу. И мы постарались дать им инструментарий и средства для работы в классе. И в этом отношении мы старались организовать много мероприятий на Европейские средства, главным образом, по программе Эразм. И в итоге мы вооружили их средствами и инструментами для работы, приемами и методами преподавания и так далее. Нашими преподавателями всегда были директора, учителя и кадровые работники в целом. Мы не работали только с учителями и преподавателями, потому что, если мы не работаем в школе все вместе, как одна команда, мы не можем двигаться вперед. Это, по нашему мнению, является формой социального диалога. (Профсоюзный работник, FSLI)

FSLI имеет отдел, посвященный специальному образованию, и, в Бухаресте, профсоюз, члены которого обладают специальными знаниями в этой области. Как следствие, FSLI находится

«в постоянном контакте с системой, с людьми, с их проблемами» (FSLI, профсоюзный работник). Для расширения предложения учителей-специалистов федерация предложила открыть специальные университеты, но эта идея была отвергнута.

В сфере ПТО FSLI сумела добиться учета потребностей учащихся, испытывающих особые трудности в учебе, и выделения дополнительного учебного времени или прикрепления учителей-кураторов для других интегрированных учащихся. Однако федерация меньше преуспела во внедрении индивидуальных учебных программ и также добивалась создания в школах многопрофильных команд для поддержания интеграции и благополучия учащихся. Таким образом, хотя **социальный диалог на уровне уездов и страны проводился последовательно**, «оставалось еще много всего, что нужно было дообсудить, реализовать и доработать» (Профсоюзный работник, FSLI). Хотя профсоюз считает, что **качество диалога было разным**, один частный работодатель утверждал, что «дверь в министерство всегда открыта» для профсоюзов. По его мнению, профсоюзы являются «голосом, который услышан».

Интеграция лиц с инвалидностью в работу учреждений доуниверситетского образования регулируется законодательством в области охраны труда. Коллективные соглашения на национальном уровне заключаются между федерацией и министерством, а на уровне уездов – между профсоюзом и уездными инспекциями. В этих соглашениях и договорах есть **специальные разделы, посвященные охране труда в учебных заведениях с четкими указаниями в отношении учета потребностей лиц с инвалидностью**. Действующее отраслевое коллективное соглашение включает возможность приобретения средств для улучшения зрения.

Помимо коллективных переговоров и системы социальных пособий и льгот, у федерации FSLI есть также некоторые **внутренние ресурсы для поддержки коллег с инвалидностью**. Однако многие вопросы решаются в **комиссиях, установленных коллективными соглашениями**. По мнению одного из работников FSLI, одной из слабых сторон является то, что министерство здравоохранения до сих пор не сформировало перечень профессиональных заболеваний, который мог бы предоставить права работникам образования.

Подобного законодательства не существует и для студентов и работников в секторе высшего образования; здесь основной правовой базой для интеграции является национальное законодательство по недопущению дискриминации. Будучи автономными учреждениями, **университеты сами несут ответственность за финансирование поддержки и учета потребностей лиц с инвалидностью**.

Национальная стратегия заявляет, что профсоюзный сектор «не занимается активным представительством особых прав и интересов работников с инвалидностью» (Министерство труда и социальной солидарности, 2022, стр. 24). С точки зрения работников FSLI, главным вопросом остается **низкое число учителей с инвалидностью в системе и отсутствие дискуссий по долгосрочной стратегии их интеграции**. В этом плане один работник FSLI привел пример молодого слепого учителя:

Он приходит в школу в сопровождении своей матери, и ему трудно управлять классом. А когда матери рядом не будет, потому что жизнь есть жизнь, что тогда станет с этим учителем? И какое решение нам нужно предлагать, когда мы интегрируем в преподавательский корпус людей, у которых такие формы инвалидности? Было бы очень важно провести дебаты. В будущем, мы должны заниматься этой проблемой и выяснять, какие коллеги у нас есть и с какими формами инвалидности, и посмотреть, есть ли какие-нибудь четкие положения по интеграции наших коллег в учительский корпус. (Профсоюзный работник, FSLI)

Для работников FSLI **ключевую роль в обеспечении эффективности социального диалога играют личные отношения**. По одним вопросам было больше взаимопонимания, чем по другим, поэтому социальное партнерство могло варьироваться на разных уровнях. На уровне школы многого можно было достичь посредством **проектов по сотрудничеству с директорами, их заместителями и школьным советом**. Как заметил один из работников FSLI: «пока есть открытость, дела могут двигаться вперед на благо работников, а также на благо учащихся».

С точки зрения FSLI, **инклюзивное образование требует радикальных инвестиций в человеческие и материальные ресурсы.**

Поскольку финансирование по линии министерства образования разделялось между уездными школьными инспекциями (зарплаты) и муниципалитетом (прочие расходы на образование), один работник считал, что должно быть больше **социального диалога с муниципалитетами**. Без их финансовой поддержки школы были вынуждены искать средства из других источников. Действительно, низкий уровень правительственных инвестиций был одной из главных причин забастовок 2023 года.

6.6. Заключение

Несмотря на прогресс в области прав лиц с инвалидностью и законодательства, лица с особыми образовательными потребностями продолжают сталкиваться с социальной маргинализацией в румынском обществе. Стигматизация и дискриминация создают барьеры и неравенство в отношении их полного вовлечения как в образование, так и в трудоустройство. Ненадежность данных и непоследовательность в терминологии ограничивают правильное понимание ситуации с инвалидностью. Хотя новый Закон 198/2023 является шагом вперед к инклюзивному образованию, он пока еще не применяется повсеместно. Недостаточность государственных инвестиций наряду с дефицитом материальных и кадровых ресурсов является значительным препятствием для достижения подлинного прогресса. Без поддержки директоров школ учителям трудно работать в рамках действующей правовой базы. Существенные пробелы в начальном педагогическом образовании влияют на уверенность учителей в своих силах. В целом, инклюзивная повестка дня оказывает значительное давление на работников образования, которые должны осуществлять инклюзивную педагогику, добиваясь при этом финансирования своего профессионального развития и развития школ. Сотрудничество между обычными и специальными школами, как внутри страны, так и за ее пределами, а также сотрудничество между организациями работодателей и работников на разных уровнях системы образования могут быть полезны всем заинтересованным сторонам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем докладе мы осветили широкий диапазон вопросов, связанных с разработкой и реализацией инклюзивного образования в странах-членах ЕС и во всем мире. Хотя инклюзивная повестка дня пользуется широкой поддержкой национальных политиков и практиков школьного образования, остается еще много работы, чтобы обеспечить всем детям и молодым людям доступ к **качественному, равноправному и инклюзивному образованию**. Это особенно справедливо для учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, которые подвержены наибольшему риску маргинализации внутри общедоступного образования и отказа в доступе к нему и, как следствие, сталкиваются с дополнительными барьерами в своем переходе к работе и полноценному участию в жизни общества.

Однако инклюзивность является сложной политической повесткой дня, не в последнюю очередь потому, что отдельные лица и группы на разных уровнях системы образования могут **по-разному понимать это явление**. Это может привести к расхождениям во взглядах на то, когда, как и в какой степени следует реализовывать инклюзивность в общедоступном образовании. В некоторых Европейских контекстах системные подходы к интеграции лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в образование и занятость сдерживаются **медицинской моделью инвалидности и историческими и культурными нормами**, формирующими представление об «идеальном» учащемся в образовании и «идеальном» гражданине на работе и в обществе. Демонтаж этих дополнительных барьеров и связанных с ними институциональных структур, которые продолжают разделять учащихся по признаку наличия/отсутствия способностей, потребует времени. Некоторые политики и практики утверждают, что есть доводы в пользу предоставления образования в специальных учреждениях, когда это идет на пользу учащемуся, и серьезная поддержка такого подхода со стороны родителей. Тем не менее, **сохранение сегрегированных форм продолжает противоречить демократическим целям инклюзивного образования**.

В настоящем докладе мы подчеркнули **основные трудности, с которыми сталкиваются работники образования** при интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в Европейские

системы общедоступного и специального образования. Предыдущие исследования указывают на: низкий уровень финансирования образования, кризис дефицита учителей, дефицит работников системы специального образования (например, педагогов-психологов, терапевтов), специалистов-практиков (например, при аутизме, особых трудностях в учебе) и учебно-вспомогательного персонала, а также на потребности в профессиональном развитии. Доказано, что эти вопросы серьезно влияют на уверенность учителей в своих силах, затрагивают используемые ими ресурсы (включая искусственный интеллект) и их условия труда и благополучие в целом.

Многие из этих результатов соответствуют нашим собственным исследовательским данным. Трудности в предоставлении инклюзивного образования в контексте низких уровней финансирования сектора, нехватки учителей и ограниченности специальных знаний и опыта в области инклюзивного и специального образования подчеркивались социальными партнерами в секторе образования как в Золингене, так и в Бухаресте. Финансирование образования, а также привлечение и удержание учителей в профессии также фигурировали в числе политических приоритетов для социальных партнеров, принявших участие в опросе.

Учитывая значение этих проблемных вопросов, которые не только ограничивают способность работников образования предоставлять качественное образование для всех, но и оказывают глубокое воздействие на их трудовую жизнь, **инклюзивное образование должно занять видное место в дискуссиях в рамках коллективных переговоров.** Хотя невозможно определить единую национальную, региональную или местную повестку дня инклюзивного образования во всех секторах образования, такая повестка дня должна начинаться с фундаментальных системных вопросов **финансирования образования, преодоления дефицита учителей и обеспечения их профессионального развития.** Это подчеркивает необходимость **расширения переговорной повестки дня,** которая должна охватывать профессиональные и более широкие политические вопросы. Хотя финансирование образования и проблема дефицита учителей уже занимают высокое место в повестках дня социальных партнеров, вопросам профессионального развития по-прежнему не уделяется достаточного внимания.

Помимо этого, наше исследование выявило **ряд вызовов, затрагивающих работников образования.** Политика и требования со стороны родителей, обмен информацией с многочисленными заинтересованными сторонами, рост бюрократической и административной нагрузки, необходимость адаптировать педагогические подходы и эмоциональная нагрузка, связанная с оказанием поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью способны оказывать негативное воздействие на психическое и физическое здоровье учителей. Как результат, многие работники образования имеют ограниченные личные ресурсы для поддержки инклюзивного образования. **Поэтому инклюзивное образование – это то, что напрямую затрагивает учителей в плане их условий труда и ведения переговоров по вопросам труда.**

Тем не менее, наш опрос показал, что для многих социальных партнеров, особенно для работников государственного сектора, **инклюзивное образование не рассматривается как [законная] тема для социального диалога.** Более того, даже когда такие обсуждения проходят, несогласие по поводу определений и целей инклюзивности может привести к разочарованию достигнутыми результатами. Чтобы качественный социальный диалог по инклюзивному образованию имел место и был эффективным, **социальные партнеры должны обеспечить легитимность этой темы** как обоснованного пункта повестки дня в процессе переговоров и сформировать общее видение этой концепции. Ниже мы приводим рекомендации, которые могут помочь этого достичь.

Во-первых, социальным партнерам в секторе образования нужно в большей степени опираться на **правозащитную модель инвалидности,** чтобы утвердить право каждого ребенка и юноши или девушки на качественное и равноправное образование. В качестве политической модели она потенциально дает дорожную карту для расширения интеграции. ЕС и его страны-члены ратифицировали Конвенцию Организации Объединенных Наций о правах инвалидов (UN CRPD; ООН, 2006) – имеющий юридическую силу договор, в соответствии с которым все государства-участники должны привести свои законы, политику и практику. Это включает право на образование (Статья 24) и право на труд и занятость (Статья 27). Данная Конвенция ООН предлагает **правовую базу для реализации и контроля за функционированием**

инклюзивного образования и, в более общем плане, законов об обеспечении доступности, равенства и недопущения дискриминации лиц с инвалидностью. Она подчеркивает, что образование должно быть доступным и – что критически важно для интеграции в общедоступное образование – адаптируемым для всех. Более того, подчеркивая образование как право человека, она объединяет людей с инвалидностью и без нее в рамках **общего ощущения человечности**.

Во-вторых, необходимо **достижение согласия в отношении общих целей социального диалога** по вопросам инклюзивного образования. Это трудная задача, потому что работодатели в секторе образования и работники образования могут иметь разные интересы, которые способны, разными путями, подвести обе группы к отдаванию приоритета интересам более широких масс учащихся и работников образования в ущерб потребностям отдельных лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Тем не менее, в общем и целом, заинтересованные стороны в сфере образования склонны поддерживать инклюзивное образование. Однако определения инклюзивного образования и его целей могут различаться. Такое отсутствие общего понимания и единой концепции инклюзивного образования может помешать социальным партнерам в достижении единодушия по осуществлению необходимых действий для продвижения инклюзивной повестки дня. Чтобы разработать общие определения и обеспечить большую соосность своих политических целей, социальные партнеры могут сочетать использование Конвенции ООН о правах инвалидов с Саламанкской декларацией (ЮНЕСКО, 1994), Инчхонской декларацией и Рамочной программой действий ЮНЕСКО в сфере образования до 2030 года (ЮНЕСКО, 2016), а также со Всемирным докладом по мониторингу образования 2020 года (ЮНЕСКО, 2020). Не имея юридической силы, **эти рамочные документы, тем не менее, позволяют разработать общий язык и общие принципы в области инклюзивности**. Для обеспечения большей ясности в отношении значений и подходов, социальным партнерам, однако, нужно учиться у других.

Инклюзивного образования нельзя достичь в одиночку. Оно требует сотрудничества между работниками образования на уровне школы. Кроме того, оно требует вертикальной интеграции партнерств между органами власти (национальными, региональными, местными, школьными)

и уровнями образования (ранее детское, начальное/среднее, высшее и образование для взрослых) и горизонтальной интеграции партнерств между секторами (финансовым, здравоохранения, образования, социальной и трудовой сферой) и действующими лицами (специалистами, исследователями, правительством, НПО и частным сектором) (ЮНЕСКО, 2020). Социальный диалог между социальными партнерами в секторе образования может способствовать как вертикальной, так и горизонтальной формам интеграции. **Межотраслевое многоуровневое сотрудничество может способствовать обмену знаниями** путем обмена данными и результатами исследований, обеспечивая, таким образом, информационную базу для социального диалога и переговоров.

Однако инклюзивное образование – это вопрос не только образования; оно касается социальной интеграции в более широком смысле и занимает центральное место в продвижении равенства, социального единства и демократии. Социальные партнеры в образовании, таким образом, могут сыграть ключевую роль в обеспечении интеграции лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в образование и в общество. Чтобы поддержать этот более масштабный социальный проект, **совместные действия могли бы включать разработку учебных мероприятий, сетевого взаимодействия мероприятий и кампаний с другими организациями гражданского общества**, такими как объединения родителей и организации лиц с инвалидностью. Такое стратегическое сотрудничество позволило бы сосредоточиться на более широких вопросах, связанных с многообразием, равенством, инклюзивностью и причастностью.

Интеграция – это процесс, а не конечный продукт. Школы, учреждения и системы образования во всей Европе находятся на различных этапах своего пути к достижению инклюзивности, и для некоторых этот процесс будет более долгим, чем для других. Поддержание поступательного движения вперед потребует неуклонной приверженности со стороны всех заинтересованных сторон.

При этом, по мере того как состав учащихся становится все более многообразным, эти школы, учреждения и системы образования должны адаптироваться соответствующим образом. Поэтому совершенно необходимо, чтобы **структуры управления позволяли директорам и учителям пользоваться**

своей профессиональной автономией при определении наиболее эффективных педагогических подходов к удовлетворению социальных и учебных потребностей учащихся.

Наконец, инклюзивное образование предполагает большее, чем интеграцию учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Если мы хотим, чтобы школы отражали многообразие всего населения, **работники образования с инвалидностью должны стать неотъемлемой частью инклюзивной повестки дня.** Это требует устранения институциональных барьеров, которые ограничивают доступность и возможность завершения начального педагогического образования, трудоустройство по профессии и снижают возможности карьерного роста до руководящих должностей. В равной степени это требует сдвига в культуре организаций, который позволит лицам с инвалидностью чувствовать себя в безопасности при раскрытии своей инвалидности и пользоваться мерами по учету их потребностей, на которые они имеют право. **Представительство лиц с инвалидностью в социальном диалоге** может поддержать это начинание. Это также может продемонстрировать, что, в рамках более широкой стратегии для сектора образования по интеграции лиц с инвалидностью, социальные партнеры стремятся вести за собой на основе собственного примера.

Инклюзивное образование для всех потребностей идет дальше удовлетворения потребностей учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Оно охватывает все сообщество учащихся. Чтобы выполнить эту смелую задачу, необходимо удовлетворять профессиональные и образовательные потребности работников образования и потребности всей системы образования в инвестициях.

ПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Ainscow, M., and Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe (Организация образования для детей, отнесенных к категории лиц, имеющих особые потребности, в Центральной и Восточной Европе). *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 103-121. <https://doi.org/10.1080/0885625990140201>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? (Развитие инклюзивных систем образования. Какие рычаги существуют для достижения перемен?) *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Slee, R., and Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca statement: 25 years on (Редакционная статья. Саламанкская декларация: 25 лет спустя). *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alexandrescu, M., and Grascu, M. (2022). The inclusion of people with disabilities reflected in the online press (Интеграция людей с инвалидностью, отраженная в онлайн-прессе). *Buletin de Psihiatrie Integrativa*, 2, 43-49. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1093297>
- Arnold, B., and Rahimi, M. (2024). *Global status of teachers 2024 (Положение учителей в мире. 2024)*. Интернационал Образования. <https://www.ei-ie.org/en/item/29412:the-global-status-of-teachers-2024>
- Baciu, E-L., and Lazar, T-A. (2017). Between equality and discrimination: disabled persons in Romania (Между равенством и дискриминацией: лица с инвалидностью в Румынии). *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 51, 5-19.
- Bellacicco, R., and Ianes, D. (2022). (Eds.). *Teachers with disabilities. Dilemmas, challenges and opportunities (Учителя с инвалидностью: Дилеммы, вызовы и возможности)*. FrancoAngeli.
- Birau, F.R., Danacica, D-E., and Spulbar, C.M. (2019). Social exclusion and labour market integration of people with disabilities. A case study for Romania (Социальная маргинализация и интеграция людей с инвалидностью в рынок труда. Анализ примера Румынии). *Sustainability*, 11, 1-16. doi:10.3390/su11185014
- Booth, T., and Ainscow, M. (2006). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. (Индекс инклюзивности: развитие учебы и активного участия в школах)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bosen, R. (2023, January 13). 'Germany's schools are running out of teachers' («В школах Германии учителя на исходе»). *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/en/germanys-schools-are-running-out-of-teachers/a-64541184>
- Bryant, L.G., and Curtner-Smith, M.D. (2009). Effect of a Physical Education Teacher's Disability on High School Pupils' Learning and Perceptions of Teacher Competence (Воздействие инвалидности учителя физкультуры на учебу и представления старшеклассников о компетентности учителя). *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 311–322. <https://doi.org/10.1080/17408980802225800>
- Федеративная Республика Германия. (2024a). *Социальный кодекс (SGB)*. <https://www.gesetze-im-internet.de/>
- Федеративная Республика Германия. (2024b). *Социальный кодекс, Том IX – Rehabilitation and participation of persons with disabilities (Реабилитация и участие лиц с инвалидностью в жизни общества) (SGB IX)*. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/BJNR323410016.html
- Bungau, S., Tit, D.M., Popa, V-C., Sabau, A., Cioca, G. (2019). Practices and attitudes regarding the employment of people with disabilities in Romania (Практика и отношение людей к занятости лиц с инвалидностью в Румынии). *Occupational Health and Safety Management*, 20(170), 154-159.
- Burns, E., and Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia (Нарративное построение профессионального педагогического самосознания у учителей с дислексией). *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952–960. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.007>

- Camphuijsen, M., and Stolp, T. (2022). Private provision of teaching services: Exploring trends and developments in temporary teachers in the Netherlands (Частное предоставление преподавательских услуг: Изучение тенденций и развития ситуации в работе временных учителей в Нидерландах). *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 44-62. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34447>
- Cone, L., and Giudici, A. (2024). *Carrying the community: Addressing the consequences of privatization and funding shortfalls for education support personnel* (Поддерживая сообщество: К преодолению последствий приватизации и неадекватного финансирования для учебно-вспомогательного персонала). Интернационал Образования. <https://www.ei-ie.org/en/item/28597:carrying-the-community-how-privatization-and-funding-shortfalls-are-affecting-education-support-personnel>
- Совет Европы. (2024). *Правило 9. Румыния должна выполнить постановления Страсбургского суда, касающиеся прав лиц с интеллектуальной инвалидностью или психическими заболеваниями*. Комиссар по правам человека. <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/romania-should-implement-the-strasbourg-court-s-judgments-regarding-rights-of-persons-with-intellectual-disabilities-or-mental-health-conditions>
- Curaj, A., Salmi, J., Haj, C.M. (2022). *Higher Education in Romania. Overcoming challenges and embracing opportunities* (Высшее образование в Румынии. Преодоление трудностей и использование возможностей). Springer.
- Damiani, M. L., and Harbour, W.S. (2015). Being the Wizard Behind the Curtain: Teaching Experiences of Graduate Teaching Assistants with Disabilities at U.S. Universities (Волшебник за занавесом: Опыт преподавательской работы окончивших ВУЗ помощников преподавателя с инвалидностью в университетах США). *Innovative Higher Education*, 40 (5), 399–413. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9326-7>
- Degener, T. (2006). The definition of disability in (German and) international discrimination law (Определение инвалидности в (германском и) международном законодательстве). *Disability Studies Quarterly*, 26(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v26i2.696>
- Drál, P. and Lenárt, A. (2025). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2022/2023 School Year Dataset Cross-Country Report* (Статистика Европейского агентства по инклюзивному образованию: межстрановой доклад с набором данных за 2022/2023 учебный год). Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию.
- Duquette, C. (2000). Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities (Изучение автобиографических влияний на студентов педагогических ВУЗов с инвалидностью). *Teachers and Teaching*, 6(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/713698718>
- Dvir, N. (2015). Does physical ability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities (Оказывают ли физические возможности воздействие на построение профессионального самосознания? Истории студентов педагогических ВУЗов с физической инвалидностью). *Teaching and Teacher Education*, 52, 56-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.001>
- Интернационал Образования. (2025). *Учебно-вспомогательный персонал*. <https://www.ei-ie.org/en/dossier/1369:education-support-personnel>
- Emira, M., Brewster, S., Duncan, N., and Clifford, A. (2018). What disability? I am a leader! Understanding leadership in HE from a disability perspective (Какая инвалидность? Я же лидер! Понимание лидерства в высшем образовании с точки зрения инвалидности). *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 457–473. <https://doi.org/10.1177/1741143216662923>
- Engsig, T. T., and Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – Lessons from Denmark (Не прогнило ли что-то в Датском королевстве? Парадоксальная политика инклюзивного образования – Уроки Дании). *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469–486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>
- Esposito, M. C. K., Tang, K., and Kulkarni, S. S. (2019). Ensuring inclusive environments for students with disabilities: School leaders play a linchpin role (Обеспечение инклюзивной среды для учащихся с инвалидностью: Центральная роль директоров школ). *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 43–52. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1515185>

- Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию. (без даты). *Страновая информация по Германии: Системы предоставления поддержки и помощи педагогов-специалистов.* <https://www.european-agency.org/country-information/germany/systems-of-support-and-specialist-provision>
- Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию. (2010). *Обзор политики в области педагогического образования для достижения инклюзивности.* Брюссель: Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию.
- Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию. (2015). *Расширение прав и возможностей учителей для продвижения инклюзивного образования: Предметный анализ подходов к педагогической подготовке и оказанию поддержки для становления инклюзивной практики преподавания.* Брюссель: Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию.
- Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию. (2016). *Финансирование инклюзивного образования: Составление карты национальных систем инклюзивного образования.* Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию.
- Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию. (2018). *Поддержка инклюзивного руководства школой: Обзор литературы.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf
- Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию. (2023). *Составление карты национальных систем: Страновой доклад – Германия.* <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CSM%20Country%20Report%20Германия.pdf>
- Европейская комиссия. (2021а). *Союз равенства – Стратеги в области прав лиц с инвалидностью на 2021-2030 годы.* Люксембург: Издательство Европейского Союза. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/31633>
- Европейская комиссия. (2021b). *Европейский Семестр 2020–2021: страновое досье по равенству лиц с инвалидностью: Германия.* Издательство Европейского Союза. <https://op.europa.eu/da/publication-detail/-/publication/6a5726b5-a70a-11eb-9585-01aa75ed71a1>
- Европейская комиссия. (2023а). *Монитор образования и профессионально-технического обучения 2023.* Сравнительный доклад. Издательство Европейского Союза. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/810689>
- Европейская комиссия. (2023b). *Европейский Семестр 2022-2023: страновое досье по равенству лиц с инвалидностью. Румыния.* Люксембург: Издательство Европейского Союза.
- Европейская комиссия. (2024). *Страновой доклад по Румынии 2024 года.* РАБОЧИЙ ДОКУМЕНТ СОТРУДНИКОВ КОМИССИИ. Сопровождающий документ к РЕКОМЕНДАЦИИ СОВЕТА по экономической, социальной, структурной, бюджетной политике и политике в области занятости Румынии {COM(2024) 623 final} - {SWD(2024) 600 final}. https://economy-finance.ec.europa.eu/document/download/dcac26a0-120e-4233-88b6-8c7b0d919257_en?filename=SWD_2024_623_1_EN_Romania.pdf
- Европейская комиссия. (без даты-а). *Пакет по занятости лиц с инвалидностью.* https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/eu-employment-policies/disability-employment-package_en
- Европейская комиссия. (2016). *Новое начало социального диалога.* Люксембург: Издательство Европейского Союза.
- Европейская комиссия. (2025). *Страновой доклад по Румынии 2025 года.* РАБОЧИЙ ДОКУМЕНТ СОТРУДНИКОВ КОМИССИИ. Сопровождающий документ к РЕКОМЕНДАЦИИ СОВЕТА по экономической, социальной, структурной, бюджетной политике и политике в области занятости Румынии {COM(2025) 223}. https://economy-finance.ec.europa.eu/document/download/7cb47fb4-4517-431a-95c8-17cb161d5078_en?filename=RO_CR_SWD_2025_223_1_EN_autre_document_travail_service_part1_v4.pdf

- Евростат. (2025a). *Уровень инвалидности (ограничения жизнедеятельности) с разбивкой по полу, возрасту и гражданству*. https://doi.org/10.2908/HLTH_SILC_28 [Последнее обновление 14 ноября 2025 года].
- Евростат. (2025b). *Лица, досрочно прекращающие учебу в образовательных и профессионально-технических заведениях, по уровню инвалидности (ограничения жизнедеятельности)*. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_40 [Последнее обновление 11 сентября 2025 года].
- Евростат. (2025c). *Не работающие и не учащиеся молодые люди по уровню инвалидности (ограничения жизнедеятельности) (NEET rates)*. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_39 [Last updated 11 September 2025].
- Евростат. (2025d). *Лица, проживающие в частных жилищах по уровню образования и уровню инвалидности (ограничения жизнедеятельности)*. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFS_9920 [Последнее обновление 11 сентября 2025 года].
- Евростат. (2025e). *Разница в уровне занятости для лиц с инвалидностью по уровню ограничения жизнедеятельности и полу (источник EU-SILC (Обследование условий жизни в ЕС))*. https://doi.org/10.2908/HLTH_DLM200
- Евростат. (2025f, 3 июля). *Государственные расходы на образование составили 4,6% от ВВП ЕС*. Последнее обновление 3 июля <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250703-2>
- Эвридика. (2023). *Раздельное предоставление специального образования в раннем детском и школьном образовании. Румыния*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/romania/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education> [Последнее обновление 27 ноября 2023].
- Эвридика. (2025a). *Организация и управление. Германия*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/organisation-and-governance> [Последнее обновление 13 марта 2025].
- Эвридика. (2025b). *Организация и управление. Румыния*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/romania/organisation-and-governance> [Последнее обновление 7 апреля 2025].
- Федеральное статистическое управление Германии (Destatis). (без даты). *Люди с инвалидностью*. https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Health/Disabled-People/_node.html
- Федеральное статистическое управление Германии (Destatis). (2022, June). *Пресс-релиз № 259: Учителя в общеобразовательных школах*. https://www.destatis.de/EN/Press/2022/06/PE22_259_227.html
- Ferri, V. A., Keefe, C. H., and Gregg, N. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk (Учителя с инвалидностью в области учебы: Взгляд с обеих сторон школьной парты). *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22–32. <https://doi.org/10.1177/0022219401034001>
- Foster-Fishman, P., Jimenez, T., Maria Valenti, M., and Kelley, T. (2007) Building the next generation of leaders in the disabilities movement (Формирование следующего поколения лидеров в движении за права инвалидов), *Disability & Society*, 22(4), 341-356. <https://doi.org/10.1080/09687590701337488>
- Конференция ректоров Германии и Конференция министров образования и культуры федеральных земель. (2015). *Педагогическое образование для принятия многообразия* (Резолюция, 12 марта 2015). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-KMK-HRK-Empfehlung-Vielfalt-englisch.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Gernsbacher, M.A., Raimond, A.R., Balinghasay, M.T. et al. “Special needs” is an ineffective euphemism («Особые потребности» – это неэффективный эвфемизм). *Cogn. Research* 1, 29 (2016). <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0025-4>
- Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania: Results from a survey conducted among teachers (Анализ инклюзивного образования в Румынии: Итоги опроса, проведенного среди учителей). *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 5, 711-715.
- Ghergut, A. (2012). Inclusive education versus special education on the Romanian educational system (Инклюзивное образование против специального образования в румынской системе образования), *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 46, 199-203.

- Ghergut, A. (2020). School Inclusion and Education of Children with Special Needs in Romanian Educational System: Analytical Study (Интеграция и обучение в школе детей с особыми потребностями в румынской системе образования: Аналитическое исследование). *Journal Plus Education*, 1, 68-79.
- Göransson, K., and Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education (Концептуальное многообразие и эмпирические изъяны – критический анализ исследований в области инклюзивного образования). *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/008856257.2014.933545>
- Greany, T., Pennacchia, J., Graham, J., and Bernardes, E. (2023). *Belonging Schools: How do relatively more inclusive secondary schools approach and practise inclusion? (Школы с причастностью: Как относительно более инклюзивные школы подходят к концепции инклюзивности и практикуют ее?)* University of Nottingham, University of Birmingham, The Difference. Funded by Teach First.
- Griffiths, S. (2012). 'Being Dyslexic Doesn't Make Me Less of a Teacher'. School Placement Experiences of Student Teachers with Dyslexia: Strengths, Challenges and a Model for Support («Дислексия не делает меня учителем в меньшей степени». Опыт стажировки в школах для студентов педагогических ВУзов с дислексией: Сильные стороны, вызовы и модель для оказания поддержки). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54–65.
- Grung, R.M., Brown, M., Abdulla, S., Kiss, J-F., Ortan, F., Odrowz-Coates, A., Surfraz, M., Tah, J., and Marsh, L. (2020). Social inclusion for people with intellectual disabilities in seven European countries (Социальная интеграция лиц с интеллектуальной инвалидностью в семи Европейских странах). *Learning Disability Practice*, 24(1), 19-28. <https://doi.org/10.7748/ldp.2020.e2120>
- Gyarmarti, B.F. (2020). Analysis of the Special Education System in Romania (Анализ системы специального образования в Румынии). *Romanian Journal of School Psychology*, 13(26), 23-31.
- Hamre, B. (2013). Optimization as a dispositive in the production of differences in Denmark schools (Оптимизация как явление, способствующее порождению разногласий в школах Дании). *European Education*, 45(4), 7–25. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934450402>
- Hamre, B. F. (2018). Inclusion and the management of diversity in the Danish welfare state (Инклюзивность и управление многообразием в датском социальном государстве) (M. Best, T. Corcoran, and R. Slee, (Eds.). *Who's in and who's out? What to do about Inclusive Education (Кто интегрирован, а кто нет? Что нам делать с инклюзивным образованием)*. Studies in Inclusive Education. Volume 39 (pp.33-46). Brill.
- Hankebo, T. (2018). Being a Deaf and a Teacher: Exploring the Experiences of Deaf Teachers in Inclusive Classrooms (Глухота и преподавание: Изучение опыта работы учителей с глухотой в инклюзивных классах). *International Journal of Instruction*, 11(3), 477–490.
- Hardy, I., and Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit (Инклюзивная образовательная политика: Рассуждения о различии, многообразии и дефиците). *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Harris, P.A., Taylor, R., Minor, B.L., Elliott, V., Fernandez, M., O'Neal, L., McLeod, L., Delacqua, G., Delacqua, F., Kirby, J. and Duda, S.N., (2019). The REDCap consortium: Building an international community of software partners (Консорциум REDCap: Построение международного сообщества партнеров в программном обеспечении). *Journal of Biomedical Informatics*. 95, 103208. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2019.103208>
- Hathazi, A., and Rosan, A. (2019). Facilitating factors and barriers in implementing inclusive education in Romania (Способствующие факторы и барьеры для реализации инклюзивного образования в Румынии). In S. Halder and V. Argyropoulos (Eds.). *Inclusion, Access and Equity for Persons with Disabilities (Интеграция, доступ и равноправие для лиц с инвалидностью)* (pp.603-618). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5962-0_29

- Heyder, A., Südkamp, A., and Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? (Как отношение учителей к инклюзивности соотносилось с социально-эмоциональным школьным опытом учащихся с особыми образовательными потребностями и без них?) *Learning and Individual Differences*, 77, 101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Herrero, P.R. García Sempere, P.J., and Cabrera García, A. (2023). Inclusive co-teaching with teachers with intellectual disabilities in teacher education (Инклюзивное совместное преподавание с учителями, имеющими интеллектуальную инвалидность, в педагогическом образовании), *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288550>
- Закон о высшем образовании. (Закон 199/2023). Legea 199/04-iul-2023 ЗАКОН № 199 от 4 июля 2023 года о высшем образовании
- Holubová, B., Kahancová, M., Kováčová, L., Kureková, L. M., Šumichrast, A., and Torp, S. (2024). Institutional constraints to social dialogue in work integration of persons with disabilities: Slovakia and Norway compared (Институциональные ограничения для социального диалога по интеграции лиц с инвалидностью в работу: сравнение Словакии и Норвегии). *Employee Relations*, 46(3), 532-549. <https://doi.org/10.1108/ER-12-2022-0534>
- Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030». (без даты). <https://teachertaskforce.org/blog/leading-without-limits-teachers-disabilities-driving-inclusive-education>
- Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030». (2025). *Leading without limits: Teachers with disabilities driving inclusive education (Лидерство без границ: Учителя с инвалидностью как движущая сила инклюзивного образования)*. <https://teachertaskforce.org/blog/leading-without-limits-teachers-disabilities-driving-inclusive-education>
- IBM Corp. Выпуск (2024). *Программная платформа для статистического анализа данных IBM SPSS Statistics для Windows, Версия 29.0.2.0*. Armonk, NY: IBM Corp
- Международная организация труда. (2024a). *Преобразование учительской профессии: Рекомендации и резюме дискуссий Экспертной панели высокого уровня под эгидой Генерального Секретаря ООН по вопросам учительской профессии*. Женева: Международное бюро труда. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_dialogue/%40sector/documents/publication/wcms_912921.pdf
- Международная организация труда. (2024b). *Стратегия МОТ по интеграции лиц с инвалидностью (2024-2027)*. <https://www.ilo.org/publications/ilo-disability-inclusion-strategy-2024-2027>
- Jurca, A.M., Baciu, D., Lustrea, A., and Borca, C.V. (2023). Exploring attitudinal dimensions of inclusive education: predictive factors among Romanian teachers (Изучение дополнительных аспектов инклюзивного образования: прогностический фактор в среде румынских учителей). *Education Sciences*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
- Kellems, R. O., Hansen, B. D., Grünke, M., Blodgett, S. J., Tullis, L., and Dawson, K. (2024). Special education in Germany (Специальное образование в Германии). *Journal of Special Education Preparation*, 4(3), 66–74.
- Kock, M. (2004). Disability law in Germany: An overview of employment, education and access rights (Законодательство в области инвалидности в Германии: обзор прав на трудоустройство, образование и доступ). *German Law Journal*, 5(11), 1373–1392. <https://doi.org/10.1017/S2071832200013286>
- Конференция министров образования и культуры федеральных земель – КМК (2020). *Соглашение о единой базовой структуре школьной системы и ответственности федеральных земель за ключевые вопросы образовательной политики*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Закон 448/2006 (Статья 78-2) о защите и продвижении прав лиц с инвалидностью

- Lawson, A., and Beckett, A. E. (2020). The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis (Социальная и правозащитная модели инвалидности: на пути к тезису о взаимодополняемости). *The International Journal of Human Rights*, 25(2), 348–379. <https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1783533>
- Lewis, S., Corn, A.L., Erin, J.N., and Holbrook, M.C. (2003). Strategies Used by Visually Impaired Teachers of Students with Visual Impairments to Manage the Visual Demands of Their Professional Role (Стратегии, используемые учителями с нарушением зрения, преподающими учащимся с нарушениями зрения, для управления визуальными требованиями своей профессиональной роли). *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(3), 157-168.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class (Инклюзивное образование и критическая педагогика на пересечениях инвалидности, расовой принадлежности, гендера и класса). *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 10(1), 168.
- Liebner, S., and Schmalz, C. (2021). Teacher training for inclusive education in Germany: Status quo and curricular implementation (Подготовка педагогов для инклюзивного образования в Германии: Статус кво и реализация учебной программы). In A. Watkins and C. Meijer (Eds.), *Resourcing inclusive education* (с. 133–145). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-83982-796-120211010>
- Linsenmayer, E. (2025). Эффективное использование искусственного интеллекта для поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями. *Документы ОЭСР по искусственному интеллекту*, № 46. Париж: Издательство ОЭСР. <https://doi.org/10.1787/1e3dffa9-en>.
- Lustrea, A. (2023). Pre-service teachers' attitudes towards school inclusion in Romania (Отношение еще не принятых на работу учителей к интеграции в школах Румынии). *International Journal of Instruction*, 16(4), 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.1641a>
- Mattoon, M., and Englert McKean, L. (2025). (Eds.). *Protocols* for All: *Protocols, Activities & Exercises from the National School Reform Faculty (Протоколы для всех: «Протоколы, занятия и упражнения от Факультета национальной школьной реформы»)*. National School Reform Faculty.
- Mijatovic, D. (2019). Комиссар по правам человека. Доклад об итогах ее визита в Румынию с 12 по 16 ноября 2018 года. <https://rm.coe.int/report-on-the-visit-to-romania-from-12-to-16-november-2018-by-dunja-mi/1680925d71>
- Министерство труда и социальной солидарности. (2022). Национальная стратегия в области прав лиц с инвалидностью «Равноправная Румыния» на 2022-2027 годы. <https://anpd.gov.ro/web/wp-content/uploads/2022/12/The-National-Strategy-for-the-Rights-of-Persons-with-Disabilities-An-equitable-Romania-2022-2027.pdf>
- Moore, A., Kern, V., Carlson, A., Vaccaro, A. Kimball, E.W., Abbott, J.A., Troiano, P.F., and Newman, B.M. (2020). Constructing a Sense of Purpose and a Professional Teaching Identity: Experiences of Teacher Candidates with Disabilities (Формирование целеустремленности и профессионального педагогического самосознания: Опыт кандидатов-учителей с инвалидностью), *The Educational Forum*, 84(3), 272-285. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1738608>
- Neca, P., Borges, M.L., Campos Pinto, P. (2022). Teachers with disabilities: a literature review (Учителя с инвалидностью: обзор литературы). *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192-1210.
- Niemeyer, M. (2014). The right to inclusive education in Germany (Право на инклюзивное образование в Германии). *The Irish Community Development Law Journal*, 3(1), 49–64.
- Norwich, B. (2016). Conceptualising special educational needs using a biopsychosocial model in England: The prospects and challenges of using an International Classification of Functioning Framework (Концептуализация особых образовательных потребностей с использованием биопсихосоциальной модели в Англии: Перспективы и вызовы использования рамок Международной классификации функционирования). *Frontiers in Education*, 1(5), 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2016.00005>
- Øland, T., Ydesen, C., Padovan-Özdemir, M., and Moldenhawer, B. (2019). *State-crafting on the fringes – Studies of welfare work addressing the other (Дипломатия на полях – Изучение социальной помощи, оказываемой для «других»)*. Museum Tusulanum.

- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement (Политика приведения в состояние неспособности)*. Springer Nature.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on (Социальная модель инвалидности: тридцать лет спустя), *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Организация экономического сотрудничества и развития. (2023). *Равноправие и инклюзивность в образовании. Обретение силы через многообразие*. Париж: Издательство ОЭСР. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Организация экономического сотрудничества и развития. (2025). *Results from TALIS 2024. The State of Teaching (Результаты TALIS 2024 года. Ситуация с преподаванием)*. Париж: Издательство ОЭСР. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Parker, E. C., and Draves, T. J. (2016). A Narrative of Two Preservice Music Teachers With Visual Impairment (История двух еще не принятых на работу учителей музыки с нарушением зрения). *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 385-404. <https://doi.org/10.1177/0022429416674704> (Original work published 2017)
- Парламент Румынии. (2006). *Закон № 448/2006 о защите и продвижении прав лиц с инвалидностью (Статья 78²)*. Официальная газета Румынии.
- Парламент Румынии. (2023). *Закон № 198/2023 о школьном образовании*. Официальная газета Румынии.
- Парламент Румынии. (2023). *Закон № 199/2023 о высшем образовании*. Официальная газета Румынии.
- Pasco, G., Clark, B., Dragan, I., Kalambayi, F., Slonims, V., Tarpan, A.K., Wittemeyer, K. (2014). A training and development project to improve services and opportunities for social inclusion for children and young people with autism in Romania (Проект по подготовке и развитию с целью повышения уровня услуг и возможностей для детей и молодых людей с аутизмом в Румынии), *Autism*, 18(7), 827-831. <https://doi.org/10.1177/136236131452464>
- Peters, S.J. (2003). *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including Those with Disabilities and Special Educational Needs. Report for Disability Group (Инклюзивное образование: Достижение образования для всех путем интеграции лиц с особыми образовательными потребностями. Доклад для Группы по вопросам инвалидности)*. Вашингтон: Всемирный Банк
- Интернационал общественного обслуживания и Международная организация труда. (2025). *Профсоюзное руководство по интеграции лиц с инвалидностью в сектор общественного обслуживания*. <https://publicservices.international/resources/news/building-inclusive-public-services-psi--ilo-release-guide-on-disability-inclusion-?lang=en&id=15947>
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic (Опыт учителей и студентов педагогических ВУЗов с дислексией). *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389-402.
- Riddick, B., and English, E. (2006). Meeting the standards? Dyslexic students and the selection process for initial teacher training (Соответствовать стандартам? Учащиеся с дислексией и процесс отбора для начального педагогического образования). *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 203-222.
- Rouse, M., and Florian, L., (2012). *The Inclusive Practice project: Final Report (Проект по инклюзивной практике работы: Итоговый отчет)*. Aberdeen, UK: University of Aberdeen.
- Runswick-Cole, K. and Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education (Потребности или права? Вызов для риторики специального образования). *British Journal Of Special Education*, 36(4), 198-203.
- Sandvin, J.T, and Alexiu, T.M. (2020). How can we understand the poor implementation of disability inclusion policy in Romania (Как мы можем понять неудовлетворительную реализацию политики по интеграции лиц с инвалидностью в Румынии). В публикации I. Fylling, E-L. Vaciu, and J.P. Breimo (Eds.), *EU Social Inclusion Policies in Post-Socialist Countries: Top-down and Bottom-up Perspectives on Implementation (Политика ЕС в области социальной интеграции в постсоциалистических странах: Взгляд на реализацию сверху вниз и снизу вверх)*. *Studies in European Sociology* (pp.99-115). Routledge.

- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs (Права и бесправие лиц с инвалидностью)*. London: Routledge.
- Shew, A. (2020), Ableism, Technoableism, and Future AI (Эйблизм, техноэйблизм и будущий ИИ), *IEEE Technology and Society Magazine*, 39(1), 40-85, <https://doi.org/10.1109/mts.2020.2967492>
- Schuelka, M. J., and Engsig, T. T. (2020). On the question of educational purpose: Complex educational systems analysis for inclusion (К вопросу о предназначении образования: Комплексный анализ систем образования на предмет инклюзивности). *International Journal of Inclusive Education*, 26, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Sidhal, N., Kwok, P., and Wijesinghe, T. (2024). *Being a teacher with disabilities: Perspectives, practices and opportunities (Быть учителем с инвалидностью: Взгляды, практика и возможности)*. Британский Совет. <https://doi.org/10.57884/NP7V-WC92>
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education («Неправильная» школа: Маргинализация, обучение в школе и инклюзивное образование)*. Routledge.
- Spandagou, I. (2021). Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance to inclusive education (Инклюзивное образование – это еще одна страна: развитие ситуации, препятствия и сопротивление на путях инклюзивного образования). *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805>
- Stevenson, H., and Milner, A.L. (2023). *На пути к рамочной программе действий по повышению привлекательности учительской профессии посредством эффективного социального диалога в образовании*. Европейский комитет профсоюзов образования и Европейская федерация работодателей в сфере образования. <https://www.csee-etuice.org/en/resources/publications/5092-towards-a-framework-of-action-on-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-through-effective-social-dialogue-in-education-2023>
- Stevenson, H., Hagger-Vaughan, L., Milner, A., and Winchip, E. (2017). *Политика в области образования и профессионально-технического обучения в Европейском Семестре: Государственные инвестиции, государственная политика, социальный диалог и модели приватизации в странах Европы*. Европейский комитет профсоюзов образования. <https://www.csee-etuice.org/en/resources/publications/2042-education-and-training-policy-in-the-european-semester-public-investment-public-policy-social-dialogue-and-privatisation-patterns-across-europe-2017>
- Stevenson, H., Milner, A.L., and Winchip, E. (2018). *Профсоюзы образования за учительскую профессию: Наращивание потенциала профсоюзов в представительстве профессиональных потребностей учителей в социальном диалоге*. Европейский комитет профсоюзов образования. https://www.csee-etuice.org/images/attachments/RP_TeachProfNeeds.pdf
- Stevenson, H., Stevenson, H., Clancy, S., and Vega Castillo, M. (2022). *Европейские отраслевые социальные партнеры в секторе образования за качественное преподавание и управление в организации учебы*. <https://www.csee-etuice.org/en/resources/publications/4939-research-report-european-sectoral-social-partners-in-education-promoting-quality-of-academic-teaching-and-management-2022>
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment (Время проверки: Использование оценки успеваемости во благо и во зло)*. Routledge.
- Tal-Alon, N., and Shapira-Lishchinsky, O. (2019). Ethical dilemmas among teachers with disabilities: A multifaceted approach (Этические дилеммы среди учителей с инвалидностью: Многогранный подход). *Teachers and Teacher Education*, 86, 102881. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102881>
- Tal-Alon, N., and Shapira-Lishchinsky, O. (2021). Employing teachers with disabilities: A multifaceted prism of school principals' ethical dilemmas (Прием на работу учителей с инвалидностью: Многогранная призма этических дилемм для директоров школ). *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 940–957. <https://doi.org/10.1177/1741143220921185>

- Tal-Alon, N. and Shapira-Lishchinsky, O. (2023). Teachers' Disability Disclosure: Multiple Points of View (Раскрытие инвалидности учителями: Множественные точки зрения), *The New Educator*, 19(2), 103-120. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2023.2182391>
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability* (Социология специального и инклюзивного образования: Изучение массового производства инвалидности). Routledge.
- ЮНЕСКО. (1994). *Саламанкская декларация и рамочная программа действий в области специального образования*. Париж: ЮНЕСКО. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- ЮНЕСКО. (2016). *Образование 2030: Инчхонская декларация и рамочная программа действий: На пути к инклюзивному и равноправному качественному образованию и учебе в течение жизни для всех*. ЮНЕСКО.
- ЮНЕСКО. (2017). *Руководство по обеспечению инклюзивности и равноправия в образовании*. Париж: ЮНЕСКО. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- ЮНЕСКО. (2020). *Всемирный доклад по мониторингу образования: Все значит все*. Париж: ЮНЕСКО. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- ЮНЕСКО. (2021). *Вместе по-новому представить себе наше будущее: Новый общественный договор в области образования*. Париж: ЮНЕСКО. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- ЮНЕСКО. (2024). *Leadership in education: Lead for learning* (Лидерство в образовании. Вести за собой, чтобы учиться). (Всемирный доклад по мониторингу образования 2024/5). Париж: ЮНЕСКО. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- ЮНЕСКО. (2025a). Вести за собой для достижения инклюзивности. Региональное издание *Всемирного доклада по мониторингу образования для Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии. Вести за собой для достижения инклюзивности*. Париж: ЮНЕСКО. <https://doi.org/10.54676/ОНВР9303>
- ЮНЕСКО. (2025b). *Консенсус Сантьяго. Всемирный саммит по положению учителей, Сантьяго-де-Чили 2025*. Париж: ЮНЕСКО. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395718.locale=en>
- ЮНЕСКО. (2025c). *Стратегия интеграции лиц с инвалидностью (2026-2029)*. 43С/62. 27 октября 2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396175.locale=en>
- Региональное бюро ЮНИСЕФ по Европе и Центральной Азии. (2015). «В фокусе – дети с инвалидностью в Центральной и Восточной Европе и Центральной Азии». ЮНИСЕФ. https://www.unicef.org/eca/media/1001/file/report_focus_on_children_with_disabilities.pdf
- ЮНИСЕФ. (2020). «Производство инклюзивных в плане инвалидности данных. Почему это важно, и что для этого нужно». Нью-Йорк: ЮНИСЕФ. <https://data.unicef.org/resources/producing-disability-inclusive-data-why-it-matters-and-what-it-takes/>
- ООН (без даты). *Цели в области устойчивого развития. Образование*. <https://sdgs.un.org/topics/education>
- ООН. (2006). *Конвенция о правах инвалидов. Серия «Договоры» 2515, 3*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- ЮНЕСКО и Международная целевая группа «Учителя в образовании 2030». (2024). *Глобальный доклад по учителям. Преодоление дефицита учителей и преобразование профессии*. Париж: ЮНЕСКО. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
- Valle, J.W., Solis, S., Volpitta, D., and Connor, D.J. (2004). The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of “coming out” (Тесный шкаф инвалидности: Учителя с ограниченными возможностями в учебе оценивают риски и преимущества раскрытия своей инвалидности). *Equity and Excellence in Education*, 37, 4-17. <https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- Varsik, S., and Vosberg, L. (2024). *Потенциальное воздействие искусственного интеллекта на равноправие и инклюзивность в образовании*. Документы ОЭСР по Искусственному Интеллекту, № 23. Париж: Издательство ОЭСР. <https://doi.org/10.1787/15df715b-en>

- Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). My success as a teacher amazes me each and every day' – Perspectives of teachers with learning disabilities (Мой успех как учителя поражает меня каждодневно – Точки зрения учителей с ограниченными возможностями в учебе). *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479–495. <https://doi.org/10.1080/13603110903131721>
- Waldschmidt, A. (2018). Disability–culture–society: Strengths and weaknesses of a cultural model of dis/ability (Инвалидность–культура–общество: Сильные и слабые стороны культурной модели инвалидности). *Alter: European Journal of Disability Research*, 12(2), 65–78. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.03.003>
- Walker, G. (2011). Postcommunist Deinstitutionalization of Children With Disabilities in Romania: Human Rights, Adoption, and the Ecology of Disabilities in Romania (Посткоммунистическая деинституционализация детей с инвалидностью в Румынии: Права человека, усыновление/удочерение и экология инвалидности в Румынии), *Journal of Disability Policy Studies*, 22(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/1044207311394853>
- Whittaker, M., Bennett, C.L., Hendren, S., Kaziunas, L., Mills, M., Ringel Morris, M., Rankin, J., Rogers, E., Salas, M., and Myers West, S. (2019). *Disability, Bias, and AI (Инвалидность, предвзятость и ИИ)*. <https://ainowinstitute.org/wp-content/uploads/2023/04/disabilitybiasai-2019.pdf>
- Wilson, A., Sokal, L., and Woloshyn, D. (2018). (Re)-Defining 'Teacher': Preservice Teachers with Disabilities in Canadian Teacher Education Programs ((Пере)-Определение понятия «Учитель»: Учителя с инвалидностью в канадских программах педагогического образования до приема на работу). *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 17-29. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.2>
- Woodcock, S., and Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion (Зондирование и постановка проблемы профессионального развития учителей для целей инклюзивности). *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.008>
- Всмирная организация здравоохранения. (без даты). *Инвалидность*. https://www.who.int/europe/health-topics/disability?utm_source=chatgpt.com#tab=tab_1
- Yabe, M. (2024). *Enhancing the Role of Deaf Faculty Members in Higher education. An International Comparison (Повышение роли членов профессорско-преподавательского состава с глухотой в высшем образовании)*. Palgrave Macmillan.
- Ydesen, C., Milner, A.L., Aderet-German, T., Gomez Caride, E., and Ruan, Y. (2022). *Educational Assessment and Inclusive Education (Оценка успеваемости и инклюзивное образование)*. Palgrave Macmillan.

Приложение А: Методология исследования

Главными методами сбора данных в исследовании были **онлайн-опрос** и **собеседования с членами фокусных групп**. Они были поддержаны **кабинетным исследованием**, которое включало анализ количественных данных Евростата по инвалидности и обзор литературы, включавшей документы Европейской и национальной политики.

Онлайн-опрос был разослан членским организациям ЕКПО и EFEE в период между 22 ноября 2024 и 28 февраля 2025 года. Опрос состоял из **74 пунктов** и был разделен на две части. Часть Первая включала 14 пунктов действия по организационной политике, структурам и кадрам, представительству лиц с инвалидностью и их доступу к подготовке, а также поддержке работников образования с раскрытой инвалидностью. Часть Вторая включала 60 пунктов действия по темам финансирования образования, образовательной политике, привлечению и удержанию учителей в профессии, профессиональной подготовке и развитию, условиям и оплате труда и равенству и недопущению дискриминации лиц с инвалидностью.

Пункты были разработаны с использованием **шкал дихотомического ветвления (Да/Нет)**. Ответ «Да» на пункт действия вел к дальнейшим вопросам по типам предпринятого действия (*Действие моей организации, Действие вместе с другой организацией и Действие вместе с социальным партнером в рамках социального диалога*). Ответ «Да» на *Действие вместе с социальным партнером в рамках социального диалога* вел к следующему вопросу о форме социального диалога (Обмен информацией, Консультации, Переговоры или коллективные переговоры и Совместные проекты или инициативы). Респонденты могли дать развернутые комментарии к своим ответам по пунктам в **рамках для развернутого текста** в конце каждого тематического раздела.

Опрос собрал 97 ответов. После очистки данных 77 ответов были приняты для анализа: **45 членских организаций ЕКПО** (все – социальные партнеры) и **32 членских организации EFEE** (6 социальных партнеров и 26 организаций, входящих в состав социальных партнеров) (см. Таблицы 1 и 2).

Сбор и управление данными осуществлялось с использованием платформы REDCap (Harris et al., 2019). Данные анализировались с использованием программ SPSS (IBM Corps, 2024) и Microsoft Excel.

Таблица 5. Респонденты-членские организации Европейского комитета профсоюзов образования

Название организации	Страна
ACV CSC	Бельгия Фландрия
Algemene Onderwijsbond	Нидерланды
ASTI	Ирландия
Болгарский профсоюз учителей /SEB/	Болгария
BUPL	Дания
CFDT Education Formation Recherche Publiques	Франция

Название организации	Страна
ČMOS PŠ	Чехия
DAU-SEN, Восточно-Средиземноморский Университет	Кипр, север
Федерация профсоюзов работников образования и науки Молдовы	Молдова
Eesti Haridustöötajate Liit	Эстония
EGITIM SEN	Турция
Свободный профсоюз педагогов и ученых Грузии (ESFTUG)	Грузия
FECCOO	Испания
Federazione UILSCUOLA RUA	Италия
FENPROF	Португалия
FLC CGIL	Италия
ITUPE BiH	Босния и Герцеговина
Kennarasamband Islands	Исландия
KTÖS (Кипрский турецкий профсоюз учителей)	Кипр
LCH (Швейцария)	Швейцария
Литовский профсоюз работников образования (LEETU)	Литва
Мальтийский профсоюз учителей	Мальта
Национальный профсоюз работников образования	Англия, Уэльс и Северная Ирландия
Odborový zväz školstva	Словакия
OLTEK	Кипр
PDSZ	Венгрия
POED	Кипр
Республиканский комитет Свободного профсоюза работников образования Азербайджана	Азербайджан
SLFP Enseignement	Франкоязычная Бельгия
SNCS-FSU	Франция
SNCS-FSU	Франция
SNE/CGFP	Люксембург

Название организации	Страна
SNES-FSU	Франция
Sveriges Lärare	Швеция
Профсоюз работников образования «Подкрепа»	Болгария
Профсоюз учителей Сербии	Сербия
Профсоюз учителей Ирландии	Ирландия
Профсоюз работников образования Финляндии	Финляндия
Профсоюз работников образования и науки Украины	Украина
Прфосоюз работников образования Черногории	Черногория
TUESCRS	Босния и Герцеговина
UCU – Профсоюз работников университетов и колледжей	Великобритания
UESCK/SBASHK	Косово
USO	Испания
VBE	Германия

Таблица 6. Респонденты-членские организации Европейской федерации работодателей в сфере образования

Организация	Страна
ANESPO – Португальская ассоциация школ системы ПТО	Португалия
Центр поддержки процессов инклюзивного образования – Регион Пловдива	Болгария
Collegium Civitas	Польша
Будапештский университет им. Корвина	Венгрия
Daugavpils tehnoloģiju un tūrisma tehnikums	Латвия
De Haagse scholen	Нидерланды

Организация	Страна
Dobeles Amatniecības un vispārizglītojošā vidusskola	Латвия
Eötvös Loránd University	Венгрия
Финские работодатели в секторе образования - Sivista	Финляндия
WEF Болгария	Болгария
Gimnazija A. G. Matoša, Zabok	Хорватия
Gimnazija Celje - Center	Словения
Gimnazija Lucijana Vranjanina, Zagreb, Хорватия	Хорватия
Go! Onderwijs Van De Vlaamse Gemeenschap	Фламандский регион Бельгии
Высшая Школа Второй Ступени	Словения
Институт для глухих и с нарушениями слуха Любляны	Словения
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	Бельгия Фландрия
Komercijalna i trgovačka škola Bjelovar	Хорватия
Латгальский индустриальный техникум	Латвия
Министерство по вопросам образования, спорта, молодежи, исследований и инноваций	Мальта
OPSPoor	Нидерланды
Польский союз образования	Польша
RSMT	Латвия
Университет Земмельвайса, Будапешт	Венгрия
SIVA	Латвия
Šolski Center Velenje, Elektro in računalniška šola (Школьный центр Velenje, Школа электротехники и информатики)	Словения
Srednja škola Brač	Хорватия
Srednja škola Dugo Selo	жулания Загреба
TŠŠ-SMSI Dante Alighieri Pula Pola	Хорватия
Университет Дунайварош	Венгрия
Университет Мишкольца	Венгрия
Základní škola a Mateřská škola a poskytovatel sociálních služeb, Kaňka o.p.s	Чехия

Собеседования с членами фокусных групп

проводились во время ознакомительных поездок в Grundschule Böckerhof, общедоступную начальную школу в Золингене, Германия, и в Școala Gimnazială Specială “SF. NICOLAE”, специальную школу в Бухаресте, Румыния. Участники фокусных групп отбирались социальными партнерами в каждой стране.

Участники Золингенской фокусной группы

включали представителей профсоюзов VBE (Verband, Bildung und Erziehung), Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), администрации Золингена и местного правительства Кёльна. **Участники Бухарестской фокусной группы** включали представителей Federația sindicatelor libere din învățământ (FSLI, Федерация свободных профсоюзов образования), Federația Sindicatelor din Educație “SPIRU HARET” (FSE SPIRU HARET (Федерация профсоюзов образования)), Federația Națională Sindicală “ALMA MATER” (FNS ALMA MATER, Национальная федерация профсоюзов «Альма Матер», представляющая только работников высшего образования), Asociația Școlilor Particulare (ASP, Ассоциация частных школ), Генеральной школьной инспекции Бухареста, Бухарестского Муниципального центра образовательных ресурсов и содействия, а также учителя и учебно-вспомогательный персонал из обычных и специальных средних школ.

Вопросы собеседования были сосредоточены на основных политических документах в области инклюзивного образования и интеграции лиц с инвалидностью, барьерах для интеграции учащихся и работников образования с инвалидностью, профессиональных потребностях и условиях труда работников образования в обычных и специальных школах, трудностях с набором и удержанием учителей в профессии и роли социальных партнеров в продвижении инклюзивного образования и интеграции работников образования с инвалидностью. Каждая фокусная группа длилась примерно **60 минут**. Данные собеседований анализировались тематически для выявления **основных трудностей и возможностей** для интеграции лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью и **эффективности социального диалога** по этой теме в каждой стране. Эти данные образуют часть анализа конкретной ситуации в Румынии и Германии.

Приложение В: Ознакомительные визиты

Ознакомительный визит в Școala Profesionala Specială “SF. NICOLAE, Бухарест

Școala Profesionala Specială “SF. NICOLAE” является специальной школой в Бухаресте, которая обслуживает детей от детского сада до уровня ПТО. Это **крупнейшая специальная школа в столице и вторая по величине в Румынии**. Основанная в 1969 году, она изначально функционировала как комплекс, состоявший из специальной школы, спального корпуса, столовой и нескольких пристроек. До 1998 года она служила учреждением для предоставления образования, защиты и ухода несовершеннолетним лицам с отклонениями в психическом развитии. Сегодня здание работает исключительно как школьное заведение, **предоставляющее терапию, стимулирование, обучение и образование детям с умеренными и тяжелыми формами инвалидности**.

Учитывая значительные функциональные изменения, **здание не является адекватным для своего нынешнего предназначения**, и учителям приходится очень творчески подходить к адаптации помещений для своих нужд. Во время нашего посещения учителя рассказали нам, как они переделали кладовые в небольшие комнаты для занятий. В одном классе нам показали несколько парт, которые учителя сами соорудили из каркасов детских кроватей. **Учителя также сами покупают ресурсы** для своих классных комнат.

Часть проблемы заключается в том факте, что государственные школы **не могут существенно перестраивать** свои здания без разрешения бухарестского муниципалитета (см. анализ конкретной ситуации по Румынии). Также, **инвестиции в образование недостаточны**, а специальное образование особенно остро ощущает нехватку средств. Это означает, что директора и учителя школы должны

проявлять недюжинную изобретательность, обеспечивая **финансирование из альтернативных источников**. Один учитель создал неправительственную организацию, чтобы собирать средства для своей школы. Пожертвования, которые поступают, главным образом, от родителей и учителей, использовались для приобретения ресурсов и ассистивных технологий для учащихся (например, одному ребенку в личное пользование было передано инвалидное кресло). Учителя также подчеркивали **серьезные элементы неравенства в оснащении учреждений системы специального образования**; спецшкола Școala Profesionala Specială “SF. NICOLAE” имела у себя мультисенсорную комнату Snoezelen, но многие специальные школы доступа к такому оборудованию не имеют.

Ознакомительный визит в Grundschule Böckerhof, Золинген, Германия

Grundschule Böckerhof является **инклюзивной начальной школой** в городе Золинген, Германия. В этом контексте, и с идеей о том, что многообразие обогащает как академическое, так и социальное обучение, **все дети, независимо от наличия или отсутствия инвалидности, учатся вместе с общедоступных классах**. Инклюзивная модель подчеркивает индивидуализированную поддержку и использование адаптированных учебных материалов и самых разнообразных методов преподавания. В целом, она обеспечивает приверженность принципу равенства возможностей и активного участия всех учеников, имеющих разные потребности и вышедших из разных социальных групп.

Наблюдения в классных комнатах выявили ряд **инклюзивных мер, связанных с преподаванием, учебой и поведением**: визуальные руководства, иллюстрирующие надлежащее поведение, стратегии саморегулирования и наушники с шумоподавлением для всех учащихся. Эти черты универсального дизайна способствуют созданию более инклюзивной атмосферы в классе. Однако инклюзивное школьное образование сопряжено и со значительными трудностями. В обсуждениях с директором школы, учителями и работниками профсоюза VBE выяснились следующие проблемы:

Необходимость широкой координации:

Инклюзивное образование, которое в разных федеральных землях организовано по-разному, требует значительной координации между учителями общего образования, работниками специального образования и терапевтическими специалистами. В школе нет своей собственной многопрофильной команды поддержки, и она зависит от педагогов-психологов и логопедов, которых предоставляет мэрия Золингена.

Не все родители признают наличие

проблемы: Не все родители признают или соглашаются с тем, что их ребенок имеет особые образовательные потребности. На этом может влиять ограниченность возможностей для полноценного участия в жизни общества для людей с инвалидностью в Германии (см. анализ конкретной ситуации: Германия). Учителя тратят значительное время, подготавливая как учащихся, так и родителей к предоставлению поддержки особых образовательных потребностей.

Инклюзивность в самом широком смысле:

Школа должна поддерживать учеников с заметной и когнитивной инвалидностью, а также детей из эмигрантской среды, которым необходимо освоение языка. Единый подход для всех не работает, что повышает сложность преподавания.

Вопросы физической доступности: Школа и муниципальные власти должны систематически работать над обеспечением инклюзивности зданий и помещений школы, например, убирать лестницы или облегчать доступ для учеников в инвалидных креслах. Все заинтересованные стороны согласились с тем, что инклюзивное образование требует дополнительных помещений для работы в малых группах.

Дефицит квалифицированных учителей:

Это прозвучало как одна из наиболее важных, критических проблем. Лишь два учителя в школе имеют квалификацию в области специального образования, и как директор школы, так и работники профсоюза VBE подчеркивали необходимость иметь больше специалистов (см. анализ конкретной ситуации: Германия).

Потребность в непрерывном

профессиональном развитии: Участники выразили сильное желание иметь более широкие возможности и варианты для профессиональной подготовки и повышения квалификации работающих сегодня учителей, с тем чтобы обучение более эффективно адаптировалось к разным профилям учащихся.

Сильная мотивация, несмотря на трудности:

Несмотря на структурные и практические трудности, учителя, директор школы и профсоюзные работники подчеркнули, что их усилия дают ощутимые результаты для многих учеников. Они сохраняют приверженность и высокий уровень мотивации в деле оказания поддержки всем ученикам и продолжают стремиться к построению полностью инклюзивной школьной среды.



EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION

Boulevard Bischoffsheim 15

B-1000 Brussels, Belgium

www.etuce.org



EUROPEAN FEDERATION OF EDUCATION EMPLOYERS

Rue du Commerce 124

B-1000 Brussels, Belgium

www.educationemployers.eu



Incl Edu
4All Needs