

*Г. Бевз,*

*В. Вірковський,*

*А. Корець*

## **ОСВІТНІ ПОСЛУГИ ДЛЯ ДІТЕЙ У ГРОМАДІ: ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ**

Становлення української державності відбувається завдяки процесам децентралізації влади, посилення громадянського суспільства, що супроводжується переглядом основ функціонування різних соціальних інститутів, зокрема освітнього. Нині зростають вимоги до системи освіти зокрема щодо відповідності наявних типів закладів освіти запитам громади. Накопичені за часів незалежності української держави лінійні перемінні ініціюють здійснення подальших кроків у напрямі опанування системних змін, оскільки адміністративний потенціал держави має слугувати запитам громадськості, створюючи можливості користувачам у задоволенні їхніх освітніх потреб у найбільш зручній для них спосіб. Сучасна практика відмови від старих форм та ініціації нових не може задовольнити вимоги суспільства. Це особливо стосується освіти дітей, які зазнали негативних впливів унаслідок осиротіння, втрат, насильства чи фізичних обмежень і потребують особливої уваги фахівців: педагогів, психологів, дефектологів, лікарів та коригувальних педагогів.

Розпочата в Україні освітня реформа вже охопила всі ланки освіти — від дошкільної до вищої, а також ініціювала перегляд підходів щодо її доступності для користувачів. За роки існування української держави було ухвалено ряд нормативних документів, спрямованих на розширення спектра та якості освітніх послуг у загальноосвітніх закладах, що урізноманітнило їх типи (ліцей, гімназія, НВК тощо) [1]. Було також перевірено здатність системи освіти надавати рівний доступ до освітніх послуг дітям за певних соціальних обставин, зокрема, у разі їхньої хвороби, порушення розвитку, осиротіння чи втрати належної опіки з боку батьків, а також у ситуаціях порушення закону і примусового обмеження волі тощо. Виникла об'єктивна


потреба у впровадженні інклюзивної освіти та участі громади в управлінні діяльністю освітніми закладами [6]. Ці кроки вимагають перегляду традиційної орієнтації освітніх послуг на норму розвитку, що на практиці зумовило тенденції «викидання» із шкіл тих дітей, які мають відхилення у своєму розвитку, зокрема фізичному, інтелектуальному. З іншого боку, система інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, теж може бути описана як така, що створювалася відповідно до критеріїв відбору через осиротіння дитини. Вилучення з громади та розміщення в освітньому закладі хоча і є орієнтованим на комплексне надання послуг для підтримки осиротілої дитини, водночас слугує її ізоляції, посилюючи віддалені деструктивні наслідки соціального й індивідуального значення [2].

Уважаємо, що тривале існування в нашій країні таких сегрегаційних тенденцій, як виокремлення й ізоляція певної групи користувачів освітніх послуг, могло слугувати появі виявленого нами явища інтенсифікації, що проявилось в надмірному підвищенні освітніх вимог для тих дітей, розвиток яких відповідає встановленій нормі, і пониження для тих, чий розвиток не відповідає віковим нормам. Шерік Діксон [3] у своїй статті надає детальну аргументацію недоцільності такого поділу, наводить аргументи тих, хто і далі утверджує ізоляційні тенденції в освіті. Водночас це не доводить, що концепція нормування є недоцільною в організації освітнього простору. Крім того, її слід переглянути, її застосування має поширюватися не на форму, а на зміст самої освіти та на систему вдосконалення кваліфікаційної підготовки фахівців. Вона повинна надавати можливість здійснювати диференціацію й відповідно слугувати добору методів роботи з дітьми з різним рівнем розвитку, посилювати значущість професійної підготовки, стимулювати особистісне ставлення до дитини як до користувача освітньої послуги, підвищувати значущість фахової праці вчителя як носія гуманістичних цінностей.

Саме для вирішення цих проблем у Володимир-Волинській спеціалізованій школі-інтернаті I–III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» в 2009 році було розпочато дослідницько-експериментальну роботу з вивчення інтегративної функції освіти в процесі соціалізації дитини. Під час пошуку ми здійснили аналіз наявних типів навчальних закладів загальноосвітньої ланки і їх відповідності запитам громади щодо освітніх послуг. Це надало нам можливість переконатися в перенасиченні освітнього ринку закладами, орієнтованими на норму розвитку, і водночас поширенні тенденції «законсервування» послуг реабілітаційного та коригувального напрямів відповідно до нозологій, які тлумачаться як відхилення від норми, зі створенням відповідних типів закладів, що обмежує можливості соціалізації їх користувачів (табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл типових закладів освіти відповідно до їх орієнтованості щодо норми розвитку**

<p>Для дітей, які порушили закон (за рішенням суду)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• школа соціальної реабілітації;</li> <li>• навчально-реабілітаційний центр</li> </ul>	<p>Норма розвитку (за індивідуальним зверненням)</p> <div style="text-align: right;">  </div> <p><b>Н</b> <b>ДНЗ</b></p> <p><b>В</b> <b>ЗНЗ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• спеціалізована школа I–III ступенів;</li> <li>• гімназія;</li> <li>• ліцей;</li> <li>• колегіум;</li> <li>• школа I–III ступенів</li> </ul> <p><b>К</b></p> <p>-</p> <p><b>Н</b></p> <p><b>В</b></p> <p><b>О</b></p> <p><b>інші ЗНЗ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• позашкільний навчально-виховний заклад;</li> <li>• міжшкільний навчально-виробничий комбінат</li> </ul>
<p>Відхилення у розвитку сталого характеру (рекомендація ЛКК, ПМПК)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• спеціальна школа</li> </ul>	<p>Тимчасові проблеми (за індивідуальним зверненням)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• санаторна школа (лікування соматичних проблем);</li> <li>• вечірня школа II–III ступенів (для тих, хто не здобув повну загальну середню освіту)</li> </ul>

*Примітка:* Стрілка на схемі позначає напрям роботи для уможливлення навчання дітей за принципом інклюзії.

Відповідно до концепції конкретної структури норми (В. Дубровський) [4] процес соціального нормування поділяється на чотири сектори. В системі надання освітніх послуг можна виділити такі: перший вказує на відповідність

нормам розвитку, другий — на тимчасові відхилення, пов'язані з різними ситуаціями власного та сімейного стану; третій — на порушення у фізичному й інтелектуальному розвитку, що підтверджуються висновком психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) та лікарсько-консультативної комісії (ЛКК); четвертий — на порушення закону і винесення судового рішення про позбавлення волі, що передбачає ізоляцію від суспільства і тим самим застосування особливих способів надання неповнолітній дитині освітніх послуг.

Стрілка на моделі вказує на бажану тенденцію змін для інтеграції дитини в соціальний простір і зменшення ризиків її соціальної ізоляції та вилучення з територіальної громади. Водночас схема показує, що кожний тип закладу переважно працює в межах своєї компетенції і не орієнтований на роботу з повернення дитини до умов, загальноприйнятих у суспільстві.

Заклади, які працюють на задоволення освітніх потреб дітей з нормативним розвитком, сприяють розвитку дитини в контексті власної територіальної й культурної ідентичності та в умовах сімейного добробуту. Водночас ті діти, які осиротіли або мають ряд певних відхилень чи порушень закону, як правило, вилучаються з громади та звичного для них середовища.

Таким чином, для одних формується образ суспільства, в якому не існує дітей-сиріт та дітей з фізичними обмеженнями, і переміщенні до інших місць, навіть кращих, однак чужих, а для інших — образ світу, в якому немає для них місця. Тож факт відторгнення громадою дитини і формує ризики щодо становлення позитивного образу батьківсько-материнської землі — батьківщини.

Застосування розробленої нами моделі для аналізу типів навчальних закладів щодо надання освітніх послуг також показало перенасичення ринку освітніх послуг саме в секторі «норма» і наявність проблем щодо їх отримання в трьох наступних секторах моделі. Ця картина може також вказувати на тенденції посилення типізації роботи педагога лише в межах вікової норми та спрощення варіативної практики ведення ним практичних

випадків, які б стверджували силу педагогічної роботи та особистісної взаємодії в системі «учитель – дитина». Виявлені тенденції можуть також посилювати стандартизацію роботи вчителя з відповідним зниженням індивідуального підходу аж до проявів агресивності у трансляції знань під час навчального процесу, де дитина сприймається об'єктом їх отримання. Сучасні дослідження доводять, що ізоляційні тенденції через відхилення у розвитку дітей створюють простір нетерпимості до іншого та понижують толерування самого життя [5; 7]. Отже, прагнення створити для роботи вчителя порівняно типове й передбачуване середовище (стабільні умови праці) ініціювало зворотний бік цього процесу — тенденції уніфікації суб'єкта навчання та його опредмечування із втратою відчуття унікальності, своєрідності та неповторності, що було підтверджено учасниками фокус-груп.

Наша дослідницька робота показала, що кожна дитина у своєму соціальному становленні має право на підтримку в громаді та її ціннісне спрямування. Доведено, що освітні послуги мають надаватися в умовах громади, родини і сім'ї, без вилучення із неї дитини. Тож уведення в навчальних закладах інклюзивної освіти як форми навчання дитини з особливими освітніми потребами має переорієнтовуватися на принцип інклюзії, згідно з яким кожна дитина має отримати доступ до освітніх послуг там, де вона народилася і де живе, а у випадку ширших освітніх потреб мати змогу отримати підтримку громади.

Учитель має знову звернутися до первинної умови передачі знань – спілкування, у процесі якого і вибудовується освітній простір, у якому дитина навчається з радістю, де стверджується цінність самого життя, а лише потім цінність знань як інструменту для його розбудови. Інший напрям пріоритетів нівелюватиме традиційність життєдіяльності людини і ставитиме знання вище її самої та сімейної традиційності. Школа має стати носієм життєвих цінностей, де знання мають виконувати інструментальну функцію в напрямі набуття якісних характеристик у процесі соціалізації дитини.

Таким чином, вимоги до професійної компетентності педагога мають суттєво зрости, а вимоги щодо відбору дітей до закладів значно зменшитися, оскільки кожна дитина має право на навчання у той спосіб, який їй найбільше підходить. Навчання дітей різних категорій в одному загальноосвітньому закладі має підвищувати значущість людських стосунків і толерантність у їх побудові.

Наступний аналіз, який ми провели, стосувався напряму послуг в освітніх закладах, що теж відображається в їх типології. Проведені нами фокус-групи показали, що освітня послуга в уявленні фахівців ніби «зростається» з іншими супутніми послугами, як-от: харчування, медичне обслуговування. Аналіз нормативних документів засвідчив, що освітня послуга в умовах освітнього закладу може доповнюватися різними послугами, спрямованими на збереження життя і здоров'я дитини, а саме: харчування, медичне, транспортне обслуговування, оздоровлення та реабілітація, проживання (повний та частковий пансіон). Назва «інтернат» передбачає надання комплексних освітньо-розвивальних послуг, реалізація яких забезпечується засобом організації тривалого проживання дітей в освітньому закладі (заклади для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, інтернати спортивного, математичного та іншого профілів навчання). Проживання, як послуга часткового чи повного пансіону, може надаватися освітнім закладом лише за умов потреб дитини та її сім'ї в такій підтримці, а не через осиротіння. Доведено, що вилучення дитини з сім'ї не вирішує проблему її особистісного розвитку, натомість ускладнює процес формування її ідентичності, особистісного становлення та соціалізації. Розроблена нами модель може допомогти розумінню місця кожної з послуг в організації роботи закладу. З технічних причин ми її надаємо не в автентичному вигляді, а як таблицю (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Розподіл послуг підтримки відповідно до типу освітнього закладу**

Типові послуги	Тип закладу
освітня	всі типи ЗНЗ
харчування	всі типи ЗНЗ
медичне обслуговування	всі типи ЗНЗ
транспортне обслуговування	за потребою
проживання	школа-інтернат I–III ступенів; санаторна школа-інтернат; школа соціальної реабілітації; навчально-реабілітаційний центр
лікування санаторне	санаторна школа-інтернат
реабілітація соціальна	школа соціальної реабілітації

Отже, розроблені нами в процесі теоретико-практичного аналізу моделі надають змогу визначити місце кожного типу навчального закладу в системі надання освітніх послуг. Водночас практика показує, що робота навчальних закладів в їх класичному вигляді і далі регламентується не освітніми потребами дітей та запитами громади, а наданими фінансовими ресурсами, жорсткою регламентацією напрямів роботи, штатних розписів, навчально-матеріальною базою та наявністю кваліфікованих фахівців. Не можна скидати з рахунків територіальну віддаленість. Особливо невирішеною проблемою є розрив у рівні освітніх послуг між містом і селом. Сільська дитина, яка має здібності до навчання, спорту, мистецтва, не завжди може зреалізувати себе у сільській загальноосвітній школі. Така ситуація вимагає перегляду принципів визначення освітніх послуг щодо потреб громади і впровадження диференційного підходу щодо планування послуг, які б підтримували психічне та фізичне здоров'я дитини, надавали їй можливість здобути належний рівень освіти для її соціалізації й інтеграції в суспільство.

На нашу думку, реформування освітніх послуг, зокрема в питаннях надання їх дітям різних категорій населення, потребує відходу від лінійних змін та запровадження системних. Розроблені моделі аналізу освітніх послуг можуть виступати інструментарієм для оцінювання готовності освіти до надання послуг відповідно до потреб користувачів та громади. Стаття висвітлює лише часткові результати роботи, проведеної колективом

Володимир-Волинської спеціалізованої школи-інтернату I–III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки», спрямованої на розроблення моделі надання освітніх послуг дітям відповідно до їхніх потреб та на замовлення громади. Питання потребує подальших досліджень.

### Список використаних джерел

1. Закон України про загальну та середню освіту // Відомості Верховної Ради України. — № 28. — Ст. 230 [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/>
2. Бевз Г. М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри: монографія / Г. М. Бевз. — К. : Вид. дім «Слово», 2010. — 352 с.
3. Діксон Ш. Інклюзія, а не сегрегація або інтеграція, — ось що потрібно учневі з особливими потребами / Ш. Діксон // Journal of Educational Thought. — 2005, Vol. 39. — № 1. — С. 33–53.
4. Дубровский В. Очерки по общей теории деятельности / В. Дубровский. — М. : ННФ «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2011. — 576 с.
5. Змановская Е. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Змановская. — М. : Академия, 2003. — 288 с.
6. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / кол. авт. : А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда [та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. — К., 2007. — 128 с.
7. Прихожан А. Психология сиротства / А. Прихожан, Н. Толстых. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 400 с. — (Серия «Детскому психологу»).