



КРИВІ НАВЧАННЯ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТЕМАТИЧНИЙ ОГЛЯД

Робочий Документ, лютий 2023 року

Вступ

Десятиліття досліджень показали, наскільки важливо для дітей зростати у безпечних люблячих родинах, а не в інституційних закладах. Для успішного розвитку дітям потрібно більше, ніж базова турбота про їхнє здоров'я, харчування та гігієну: вони також потребують індивідуального, персоналізованого дбайливого піклування від дорослого, якому вони довіряють¹ – таке піклування не можуть забезпечити інституції, просто за самим своїм визначенням.^{2,3,4}

Незважаючи на це, за оцінками, приблизно 5,4 мільйонів дітей по всьому світу живуть в інституційних закладах,⁵ що не забезпечує задоволення їхніх потреб та призводить до порушення їхніх прав.⁶ Сюди належать значна кількість закладів освіти, які нібито створені для забезпечення доступу до освіти, але можуть відтворювати інституційні норми та практики, які, як вже доведено, можуть завдати дітям суттєвої шкоди.

Право усіх дітей на життя зі своїми родинами закарбоване у низці договорів, в тому числі у Конвенції ООН про права дитини (КПД, англійська абревіатура - CRC)⁷, а також у Конвенції про права осіб з інвалідністю (КПОІ, англійська абревіатура - CRPD).⁸ Це право також визначено в базових документах та настановах, зокрема, в Рекомендаціях щодо альтернативного догляду за дітьми, які закликають держави у всіх можливих випадках запобігати вилученню дітей з їхніх сімей.⁹ Резолюція про Права Дитини, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 2019 році, закликає держави-члени вжити заходів, аби запобігти такому відділенню дітей від їхніх батьків, яке не є необхідним.¹⁰

Кожна дитина також має право на освіту: освіта відіграє ключову роль у розвитку дитини і, у ширшому контексті, сприяє розвитку демократії, миру, прогресу та економічному зростанню.¹¹ Важливість освіти закріплено у Конвенції ООН про права дитини,¹² так само як у Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права (МПЕСКП / ICESCR),¹³ а також у Загальній Декларації Прав Людини (ЗДПЛ).¹⁴ Право на освіту, як і усі права дитини, стосується усіх дітей рівною мірою та без виключень. У Конвенції про права осіб з інвалідністю особливо підкреслюється право дітей з інвалідністю мати доступ до освіти на рівних умовах з іншими, та міститься заклик, аби освітні системи «забезпечили інклюзивну освіту рівної якості та сприяли навчальним можливостям впродовж усього життя для усіх».¹⁵

Діти мають право зростати в родині та отримувати якісну освіту, яка відповідає їхнім потребам. Проте, програмна діяльність Lumos виявила, що право дітей на життя у родині та право на освіту іноді можуть розглядатися як суперечливі або навіть взаємовиключні. Ми також побачили, що інноваційні, практичні та ухвалені на політичному рівні рішення можуть забезпечити повну реалізацію обох прав для всіх дітей, що є визначальним для їхнього здорового розвитку.



Про цей робочий звіт

Цей робочий звіт є першою публікацією фонду Lumos за результатами Глобального Тематичного Огляду Освіти. У ньому викладено основні висновки, аналіз та рекомендації, які стануть основою для подальших консультацій з фахівцями у відповідних сферах. Інформація, що міститься в цьому документі, буде перевірена за допомогою низки цілеспрямованих контактів із ключовими зацікавленими сторонами, і Lumos радо прийматиме усі відгуки та міркування щодо змісту цього документа. Після цього процесу перевірки в середині 2023 року буде опубліковано повний зв

Будь ласка, надсилайте ваші коментарі щодо цього робочого звіту на адресу: lucy.halton@wearelumos.org.

Методологія

Дослідження проходило у 2021 та 2022 роках і складалось з наступних компонентів:

- огляд літератури, проведений Університетським коледжем Лондона (University College London)
- пошук доказів різними мовами (англійською, французькою та іспанською)
- обговорення у фокус-групах складом у 27 осіб з різних країн – працівників сфери освіти та інтернатних закладів
- чотири практичних приклади, розроблені з використанням даних, зібраних за допомогою якісних методів, включаючи аналіз документації та інтерв'ю з ключовими фахівцями, щоб представити ситуацію у Колумбії, Молдові, Індонезії та ЄС
- вторинний аналіз історичних даних із п'яти країн Південної, Центральної та Східної Європи: Чеської Республіки, Молдови, Болгарії, Греції та Росії (у цьому робочому звіті вони називаються «даними програмних досліджень Lumos»). Усі країни перебували або на початку, або на ранніх стадіях реформування системи догляду та виховання протягом періоду, коли проводилось первинне дослідження, що тривало між 2012 та 2017 роками.

Визначення «системи освіти інтернатного типу»

Що таке «система освіти інтернатного типу»?

Для виконання цілей цього дослідження ми визначили систему освіти інтернатного типу як систему, яка включає: інтернатні заклади, заклади освіти інтернатного і неінтернатного типу, зв'язки та перетини між цими послугами та ширший контекст, у якому вони знаходяться. Ширший контекст включає політичні, економічні, соціальні та культурні умови: як історичні, так і сучасні. Ці умови впливають на причини, чому діти потрапляють до закладів, і на освітні можливості, які можуть бути доступними або недоступними для них через перебування у закладі.

Задля цілей цього дослідження ми розрізняємо два види інтернатних закладів освіти: інтернатні заклади та заклади освіти інтернатного типу. Хоча вони тісно пов'язані між собою і часто суттєво перетинаються, між ними існують відмінності. У цьому звіті вони концептуально представлені як:

Інтернатні заклади, які зазвичай є частиною системи соціального захисту дітей і в першу чергу призначені для дітей, які, за оцінками, потребують догляду поза домівкою. Вони можуть забезпечувати певну форму освіти у місці проживання дитини. В інших випадках, діти, які мешкають в таких закладах, можуть відвідувати місцеві школи або інші місцеві заклади освіти.

Заклади освіти інтернатного типу, які створені спеціально для надання освіти, хоча вони також можуть надавати й інші послуги.

Заклади освіти інтернатного типу

Заклади освіти інтернатного типу, включаючи школи-інтернати, не завжди сприймаються або зазвичай не розглядаються як «традиційні» інтернатні заклади. Вони зазвичай належать до юрисдикції міністерств освіти, а не соціальної політики або сектору захисту дітей. Але вони можуть мати багато тих самих інституційних характеристик і ризиків, що й інтернатні заклади, такі як дитячі будинки або притулки, наприклад, коли вони ізолюють дітей від їхніх родин та громад. Раніше організація «Family for Every Child» («Родина для кожної дитини») підкреслювала, що діти, які навчаються в закладах освіти інтернатного типу, можуть зіткнутися з тими ж проблемами, що й ті, хто перебуває в закладах інституційної опіки.¹⁶ Це підкреслює важливість розуміння визначення «інституції», коли йдеться про дітей, які живуть окремо від своїх сімей у будь-якому середовищі.¹⁷

Визначення того, що являє собою «інституцію», відрізняється в різних секторах і контекстах, і тому складно дізнатись скільки закладів освіти інтернатного типу існує в усьому світі. Наприклад, представлення інтернатних закладів як «шкіл-пансіонів» може спотворити національну статистику щодо кількості існуючих інтернатних закладів.^{18,19} Це підкреслює важливість чітких загальноприйнятих дефініцій та забезпечення того, щоб у процесах реформування системи опіки використовувалось якомога ширше визначення «інституції». Таким чином можливо підтримати реформування всіх типів інституцій, включаючи заклади освіти інтернатного типу, а не обмежувати реформу лише тими закладами, які традиційно сприймалися як інституції (наприклад, дитячі будинки).



Позиція Lumos стосовно закладів освіти інтернатного

Lumos працює над тим, щоб всі діти виховувалися в сімейному оточенні, аби їм не загрозувала шкода, яку спричиняють інтернатні заклади будь-якого типу. Заклади інтернатного типу – це будь-яке інтернатне середовище, яке має інституційну культуру, наприклад, ізолювання дітей від їхніх родин та громад, або жорсткий розпорядок дня, який переважає над індивідуальними потребами чи вподобаннями дитини.

Докази, які містяться у цьому Тематичному Огляді, дають глобальний погляд на інтернатну освіту, але тут не обговорюється вплив елітної інтернатної освіти на розвиток дітей через обмежену доказову базу в цій сфері. Це пояснюється тим, що такі докази не були включені до огляду літератури, а сама тема не піднімалася (принаймні як ключова) ані під час інтерв'ю та обговорень у фокус-групах, ані під час проведення програмного дослідження Lumos. Однак слід зазначити, що термін «синдром школи-інтернату» використовувався для опису групи симптомів і поведінки, що спостерігається у деяких дорослих, які відвідували школи-інтернати з раннього віку (досліджували колишніх студентів елітних британських шкіл-інтернатів).²⁰ Ці симптоми включають проблеми з близькістю та міжособистісними відносинами, а також психологічні та емоційні труднощі, з якими вихованці таких закладів стикаються у дорослому віці.²¹

У багатьох випадках процеси колонізації, які відбувались у деяких країнах, призвели до того, що цю модель інтернатної освіти експортували та використовували для навчання пригнобленого населення та для нав'язування колоніальних цінностей і норм. Школи-інтернати, що виникли в результаті цього, були невід'ємною частиною «цивілізаційних» процесів, які особливо згубно вплинули на громади корінного населення.²² Наприклад, у Латинській Америці дітям корінних народів у школах-інтернатах в Бразилії, Колумбії, Парагваї, Венесуелі та Перу не дозволяли розмовляти рідною мовою або виражати свою культуру у інший спосіб, наприклад, носити традиційний одяг, намагаючись асимілювати їх за допомогою колоніальних норм та цінностей.^{23,24} Канада та Австралія є прикладами країн, у яких школи-інтернати на сьогодні визнані формою «культурного геноциду».^{25,26} Слід визнати та усвідомити насильницьку колоніальну спадщину багатьох закладів освіти інтернатного типу. Сьогодні в деяких контекстах інтернатні заклади освіти продовжують завдавати шкоди дітям та порушувати їхні права.

У даному Тематичному Огляді ця спадщина визнається в процесі дослідження ширших проблем навколо інтернатної освіти для розуміння глобальної ситуації.



Основні результати дослідження

1 Нестача інших варіантів освіти (неінтернатного типу) або бажання отримати доступ до можливостей, які можуть забезпечити інтернатні заклади

Хоча, мабуть, не дивно, що потреба в доступі до освіти була визначена як ключовий чинник влаштування до закладів освіти інтернатного типу як в огляді літератури, так і в програмному дослідженні Lutos, цей чинник також визначався, хоча й рідше, у випадку звичайних інтернатних закладів. Дослідження прикладу Колумбії також підкреслило, що освіта в інтернатному закладі може бути єдиним способом отримати доступ до навчання для багатьох дітей у сільській місцевості та віддалених громадах, коли найближча школа знаходиться надто далеко, щоб їздити туди щодня.

Навчання в інтернаті інколи виявляється або сприймається як можливість отримати кращу освіту порівняно з іншими доступними варіантами навчання. Учасники фокус-груп підкреслили притаманне багатьом сприйняття, що після отримання інтернатного типу освіти у дітей буде краще майбутнє.

«У Кенії люди ставлять освіту на перше місце. Тому вони вважають, що влаштувати дитину до школи-інтернату або до дитячого будинку – це добре».

Чинники влаштування дітей до інтернатних закладів та закладів освіти інтернатного типу

2 Бідність

В процесі огляду літератури було визначено ще один ключовий чинник - бідність. Програмне дослідження Lutos виявило, що бідність та пов'язані з нею проблеми, такі як погані житлові умови, підвищують ймовірність влаштування дітей у державні інтернатні заклади та заклади освіти інтернатного типу. У деяких випадках батьки просили відправити своїх дітей в інтернатні заклади, оскільки не мали коштів дбати про них.²⁷

Переконавання в тому, що освіта є засобом просування вгору і соціальної мобільності, глибоко вкорінене у багатьох громадах. Як зазначив один з учасників фокус-групи:

«Це інструмент, який пов'язаний з ідеєю бідності, у тому сенсі, що освіта – це шлях виходу з бідності».

У професійній літературі наголошується на особливо сильному зв'язку між доступом до освіти та бідністю в країнах із середнім або низьким рівнем доходу, особливо в бідніших регіонах. Заклади освіти інтернатного типу пропонували або вважалися такими, що пропонують кращий догляд та кращі освітні можливості, ніж інші доступні варіанти. Вони задовольняли деякі базові потреби дитини, наприклад, забезпечували харчування, місце проживання, одяг, доступ до медичних послуг та шкільні підручники, які родини не могли забезпечити власними силами.²⁸

Однак інституалізація також може бути пов'язана з нерівністю у країнах з рівнем доходу вище середнього,²⁹ а також у країнах з високим рівнем доходу, де інтернатні заклади освіти надають або сприймаються як такі, що надають кращі освітні можливості та шанси на успіх у подальшому житті для дітей з вразливих або маргіналізованих громад.³⁰

3 Відсутність доступних інклюзивних послуг для дітей з особливими освітніми потребами або інвалідністю

Діти піддаються підвищеному ризику бути направленими до інтернатного закладу, якщо в громаді бракує доступного інклюзивного навчання та інших послуг. Програмне дослідження Lutos виявило, що це особливо стосується дітей з інвалідністю і особливими освітніми потребами. У деяких випадках такі діти не мали іншого вибору, окрім як отримувати освіту в інтернатному закладі. Однак існували і соціальні чинники влаштування до інтернатних закладів, коли вони задовольняли ширший спектр потреб дітей, ніж просто навчання. Сюди включають загальний догляд за дітьми, полегшення ситуації для родин, які вже мали фінансові труднощі або нестабільність всередині родини.

4 Дискримінація у маргіналізованих або вразливих громадах

У деяких контекстах державні служби дозволяють або виправдовують інституціалізацію певних груп дітей таким чином, що це непропорційно впливає на дітей з маргіналізованих або вразливих спільнот. Сюди входять діти, що живуть на вулицях, та діти з корінних народів та племінних спільнот, для яких доступ до освіти може використовуватись як виправдання для примусового направлення в інституції. Один з учасників фокус-групи зазначив, що:

«Коли поліцейські, судді та інші державні служби стикаються з дітьми, що живуть на вулицях, їх вилучають з вулиць і примусово влаштовують у заклади, часто використовуючи право на освіту як виправдання таких дій».

Програмне дослідження Limos виявило, що структурна дискримінація призвела до непотрібного вилучення ромських дітей з їхніх родин у контексті неадекватної системи послуг та підтримки.³¹ Бідність та погана якість житла були чинниками інституалізації ромських дітей, які були більше за інших представлені у багатьох закладах в межах досліджуваної вибірки.³²

5 Інші фактори, включаючи жорстоке і недбале поводження, проблеми з поведінкою та/або конфлікт із законом

Інші чинники влаштування до інтернатних закладів та навчальних закладів інтернатного типу включали наступне:

- Жорстоке та недбале поводження. Програмне дослідження Limos виявило, що жорстоке та недбале поводження було чинником влаштування дітей в обидва типи закладів, але це рідко було найбільш поширеним чинником.
- Втрата піклувальника була визначена у професійній літературі як чинник влаштування дітей до інтернатних закладів різного типу. Як чинник влаштування до закладів освіти інтернатного типу це було зазначено тільки в одному з джерел.
- Проблеми з поведінкою, які подекуди призводять до конфлікту із законом.^{33,34}
- Криза у родині³⁵ або хвороба³⁶ когось із членів родини.³⁷
- Умови підвищеного рівня насильства та соціальної нестабільності, пов'язаної з бідністю.³⁸



Вплив інтернатних закладів на освіту і життя дітей

Дослідження виявило комплексний вплив інтернатного догляду та інтернатної освіти на результати дітей. Перебування у закладах інтернатного типу може як загострити, так і пом'якшити наслідки початкових обставин, в яких знаходилась дитина.

1. Відвідування школи та доступ до освіти

Було виявлено, що інтернатні заклади та заклади освіти інтернатного типу забезпечують доступ до освіти та можливостей для навчання, які можуть принести користь як дітям, так і їхнім родинам.⁴¹ Однак так відбувається не завжди. Наприклад, у рамках програмного дослідження

Limos було виявлено, що деякі діти в інтернатних закладах були повністю позбавлені освіти – як у тих закладах, що пропонують освіту, так і в тих, які не пропонують. Найімовірніше, це стосувалось дітей з інвалідністю або дітей з проблемною поведінкою. В одному закладі, який пропонував освіту в інтернатних умовах, 46% дітей не отримували доступу до освіти.

2. Успіхи у навчанні та відносини у школі

В рамках дослідження було виявлено суміш позитивних⁴² та негативних⁴³ результатів стосовно успіхів у навчанні та відносин у школі, як у дітей в інтернатних закладах, так і у дітей в закладах освіти інтернатного типу. Інколи позитивні та негативні результати спостерігалися одночасно.

Деякі дослідження виявили покращення результатів у навчанні серед певних груп населення, включаючи дітей, які живуть в умовах серйозної бідності або походять з історично неблагополучних або маргіналізованих верств населення.⁴⁴ Проте, було виявлено погіршення результатів у навчанні та труднощі з адаптацією та приналежністю до соціуму серед дітей в обох типах закладів.^{45,46,47,48} Було виявлено, що в інтернатних закладах навчальний потенціал дітей обмежується через переважно медичну модель інвалідності, яка зазвичай зосереджена на вадах і обмежених можливостях дитини.⁴⁹

3. Результати: здоров'я та благополуччя

Дослідження у професійній літературі щодо здоров'я та благополуччя дітей в інтернатних закладах освіти визначають як позитивні⁵⁰, так і негативні⁵¹ результати стосовно фізичного здоров'я дітей та їх психічного і соціально-емоційного благополуччя.

Було встановлено, що порушені сімейні стосунки та переміщення дітей із рідних громад можуть негативно вплинути на почуття ідентичності, емоційний розвиток та психічне здоров'я дітей.⁵²

4. Безпека дітей в закладах освіти інтернатного типу⁵³

Лише у трьох дослідженнях зі списку використаної літератури міститься обговорення наслідків, пов'язаних з безпекою та різноманітними формами шкоди.⁵⁴ У всіх трьох випадках йдеться лише про негативні наслідки, такі як цькування серед дітей, підвищення рівня дитячої праці, фізичне, сексуальне та вербальне насильство та інші форми жорстокого поводження.⁵⁵

Яким чином політика та практика можуть забезпечити права

1. Нормативно-правова база є критично важливою для того, щоб усі діти мали доступ до освіти поза інтернатними закладами

Практичний приклад Молдови (див. нижче, сторінка 10) підкреслює важливість необхідної нормативно-правова бази, аби забезпечити дітям доступ поза інтернатними закладами як до освіти, так і до інших послуг, які задовольняють їхні потреби. which meet their needs.

2. Міжвідомчий «загальносистемний» підхід, який реалізується на всіх рівнях між урядом та родинами, може допомогти у роботі з широким спектром соціальних та освітніх чинників влаштування дітей до інтернатних закладів

Практичний приклад Молдови (див. нижче, сторінка XXX) показує, що інтернатна освіта завжди включалась як ключовий вимір ширшої державної програми реформування системи опіки – за

участі міністерств освіти, соціальної політики та охорони здоров'я. Це демонструє, що міжвідомчий підхід до реформування системи опіки може забезпечити включення у реформу закладів, які знаходяться в юрисдикції різних секторів.

Огляд літератури свідчить про те, що міжвідомчий підхід до надання послуг і підтримки сім'ї може забезпечити комплексну відповідь на низку соціальних та економічних факторів, які призводять до влаштування дітей до інтернатних закладів.⁵⁶

3. Шкоду розвитку дітей, спричинену інтернатною освітою, неможливо ефективно зменшити, спрямовуючи зусилля на окремі аспекти інституційної культури або на покращення наслідків для дітей у якийсь інший спосіб.

У деяких наукових дослідженнях наводяться приклади втручань, які мали певний позитивний результат, наприклад, кращі успіхи у навчанні,⁵⁷ або краще забезпечення освітніми послугами.⁵⁸ Однак інші дослідження виявили, що багато дітей продовжують стикатися з низкою проблем, таких як постійне загострення емоційних та поведінкових проблем⁵⁹ або недостатні успіхи у навчанні,⁶⁰ незважаючи на втручання, спрямовані на покращення наслідків.



Практичний приклад:

Колумбія

Освітня політика та практика є рушійними силами інституціалізації. Інтернатна освіта складає частину державної стратегії з метою надати дітям доступ до освіти у віддалених та сільських районах, де у багатьох мешканців немає шкіл поряд з домом.⁶¹ Брак доступу до освіти в місцевих громадах був ключовим чинником влаштування дітей до інтернатних закладів.

Соціальні чинники влаштування до інтернатів, такі як доступ до харчування або догляду за дітьми, поки батьки працюють, також були доволі поширені. Це пояснює, чому діти, які живуть набагато ближче до шкіл, також навчаються в інтернатних закладах. Спостерігалось переважаюче представництво учнів з етнічних меншин, особливо з корінних спільнот, які мали менше змоги часто спілкуватися зі своїми родинами та частіше відвідували заняття, призначені для дітей молодшого віку.

Інтернатна освіта може як надати, так і обмежити доступ дітям до повного спектру їхніх прав. В той час, коли діти користуються своїм правом на освіту, їм відмовляють у праві зростати у сімейному середовищі. Обидва права закріплені в законодавстві Колумбії, а також у міжнародних договорах та настановах. Через відокремлення дітей від їхніх родин задля отримання освіти – часто через великі відстані та погану комунікаційну інфраструктуру – багатьом родинам дуже складно відігравати значущу роль у повсякденному житті своїх дітей.

Право дітей на безпеку порушується через умови проживання у школах-інтернатах і відсутність ефективних механізмів забезпечення захисту, а також через ізоляцію дітей від зовнішніх служб охорони здоров'я та захисту дітей.

Молдова

За умов належної підтримки діти з особливими потребами та інвалідністю можуть навчатися в звичайних освітніх середовищах. Розвиток інклюзивної освіти в Молдові спростував переконання деяких людей у тому, що інституціалізація дітей з інвалідністю є «необхідною».

Системний міжвідомчий підхід на основі співпраці із залученням державних органів з секторів освіти та соціального забезпечення та ключових зацікавлених сторін, таких як неурядові організації, забезпечив успіхи Молдови у реформуванні інтернатної системи догляду за дітьми та розвитку інклюзивної освіти в рамках процесу реформування системи опіки. Це підкреслює, що реформи системи опіки та освіти є взаємопов'язаними, перетинаються між собою та значною мірою є неподільними елементами цілісного процесу реформування системи догляду і виховання дітей.

Законодавство та відповідні державні політики, від загальної національної стратегії та плану дій реформування системи догляду і виховання, яка включає сектори освіти, соціального забезпечення та охорони здоров'я – аж до більш специфічних частин, включаючи концептуальну та правову основу для інклюзивної освіти, істотно зменшили кількість дітей в інтернатних закладах освіти та інших типах інституцій, а також збільшили кількість дітей із особливими освітніми потребами і інвалідністю у закладах загальної середньої освіти.

Необхідно продовжувати реалізацію необхідних заходів та моніторинг результатів, водночас із тим, як Молдова продовжує поступово впроваджувати реформи.

Участь донорів у розвитку інклюзивних послуг є дуже важливою та приносить додану цінність до внеску, який робить держава.

Європейський Союз

ЄС продемонстрував, як механізми фінансування можна використовувати стратегічним чином для просування як реформи системи опіки, так і інклюзивної освіти. Ці зусилля були підкріплені включенням як реформи системи опіки, так і інклюзивної освіти в основні інструменти політики ЄС щодо прав людини.

Проте більш чіткі зв'язки між реформою системи догляду і виховання та інклюзивною освітою на політичному чи програмному рівні могли б сприяти більшим досягненням. Враховуючи властиві зв'язки між цими двома системами, більш інтегрований підхід міг би спричинити ефект примноження, оскільки реформи в кожній сфері могли би доповнювати і підсилювати одна одну.

Індонезія

Працівники інтернатних закладів, за умови відповідної підготовки та розвитку спроможностей, були успішно переведені на нові посади та стали вихователями в громаді та співробітниками неінтернатних програм для дітей з інвалідністю середнього та важкого ступенів.

Міжвідомчий підхід уможливив цей перерозподіл персоналу на посади, які традиційно відносяться до іншого сектору. Переведення персоналу із сфери догляду до сфери освіти значало, що персонал може бути направлений туди, де він потрібен у системі. Це також створило додаткові можливості для навчання та професійного розвитку.

Розширення прав і можливостей та зміцнення сімей для підтримки та участі в освіті своїх дітей допомогло запобігти виключенню дітей з інвалідністю з процесу освіти.

Участь дітей в освіті на місцевому рівні допомогла змінити ставлення в родинях та громадах до навчання дітей з інвалідністю, усунувши перешкоди для інклюзії.



Основні висновки і теми для обговорення

У багатьох частинах світу родинам доводиться обирати між основними правами своєї дитини: правом на доступ до освіти та правом на життя у родині. Усі права дітей є неподільними та взаємопов'язаними: права на освіту та право на життя в родині мають розглядатися як однаково важливі та взаємопідсилюючі, і уряди повинні забезпечити усім родинам доступ до низки якісних універсальних послуг на рівні громади щоби сім'ї та їхні діти могли вільно приймати обґрунтовані рішення щодо освіти. Іноді задеться, що навчання в інтернатному закладі може пропонувати кращі можливості або сприйматися як таке, що пропонує кращі можливості, але це неминуче відбувається за рахунок відокремлення дітей від їхніх сімей.

Доступ до інклюзивної високоякісної освіти на рівні громади є ключовим для успішної реформи системи опіки. В ідеалі, реформи секторів освіти та соціального забезпечення мають проводитися разом, з використанням загальносистемного підходу зі спільним плануванням і співпрацею між цими та іншими відповідними секторами.

Соціально-економічна вразливість підвищує ризик непотрібного розділення дітей та їхніх сімей і спонукає до влаштування у заклади освіти інтернатного типу. Дослідження показало, що діти потрапляють до інтернатних закладів, коли батьки не мають можливостей або не спроможні піклуватися про них. Це підкреслює необхідність вирішення соціальних чинників інституціалізації через інклюзивні послуги та підтримку на рівні громади, які є доступними для всіх дітей та сімей, які їх потребують.

Перебування в закладах освіти інтернатного типу може завдати шкоди здоров'ю, добробуту та розвитку дітей, так само як перебування у звичайних інтернатних закладах. Також стало зрозумілим, що певні припущення можуть бути необґрунтованими, наприклад, переконання у тому, що навчання в інтернатних закладах освіти автоматично призведе до кращих результатів у навчанні дітей. Це дослідження демонструє, що хоча у деяких дітей спостерігаються певні позитивні результати, водночас є і низка негативних наслідків, які нівелюють позитив.

Розуміння норм, поглядів і практик та робота з ними є ключовим чинником змін. Важливо розуміти, як це впливає на рішення про влаштування дітей до інтернатних закладів та іноді відображає дискримінацію маргіналізованих груп.

Процеси реформування мають включати як сектор соціального забезпечення, так і сектор освіти, при спільному плануванні та співробітництві, щоби забезпечит комплексний підхід до реформи цих секторів. Це має ключове значення для вирішення низки соціальних чинників інституціалізації дітей, а також для взаємного підсилення зусиль у різних секторах.

Міжвідомчі втручання на системному рівні забезпечують ефективну передачу ресурсів від інтернатних закладів до інших послуг, а також між секторами, коли це необхідно.⁶³ Це включає людські, фінансові та матеріальні ресурси. Послуги закладів інтернатного типу часто є дуже дорогими у порівнянні з іншими послугами, а це означає, що цінні фінансові ресурси можуть бути використані для підтримки більшої кількості дітей в громадах, аніж в інтернатних закладах.⁶⁴

Це дає перевагу: уникнення шкоди, пов'язаної з інституціалізацією, і спрямування більшої кількості ресурсів на запобігання непотрібного розлучення дітей і сімей.

Навіть якщо втручання в умовах інтернатних закладів можуть мати певний позитивний вплив, вони потребують бюджетів і експертизи, які було би краще спрямувати на функціонування шкіл та інших необхідних послуг в громадах, що відповідає найкращим інтересам дітей і забезпечує реалізацію їхніх прав.

Донори відіграють ключову роль у сприянні реформуванню системи опіки. При цьому необхідно забезпечувати виділення коштів на програми, які впроваджують комплексні процеси реформування системи догляду і виховання. Позитивний вплив донорів, які інвестують у реформування системи догляду і виховання, можна додатково посилити, визнаючи взаємозв'язок між реформою системи догляду і виховання та освіти і забезпечуючи відповідний розподіл коштів.

Наразі у світі загалом бракує якісних досліджень взаємозв'язку між освітою та інтернатним доглядом. Ті дослідження, які існують наразі, демонструють географічне упередження в бік північної півкулі, а це означає, що наше розуміння взаємозв'язку між освітою та інтернатним доглядом визначено термінами, концепціями, мовою та припущеннями, які відображають цей обмежений масштаб. Інтернатне середовище формується та визначається адміністративними та правовими засадами систем соціального захисту в різних країнах та іншими факторами, які впливають на те, як задовольняються базові потреби дітей і захищаються їхні права. Тому необхідно отримати більше доказів з усього світу, аби повністю зрозуміти взаємозв'язок інтернатного догляду та освіти.

Також бракує даних про порівняльні освітні результати (та втрати) для дитини, яка отримує освіту в повністю інклюзивному навчальному закладі в місцевій громаді, та дитини, яка навчається в інтернатному закладі. Так само результати досліджень життєвих ситуацій дітей мають суттєві прогалини в доказах, які потрібно усунути.

Основні рекомендації

Для національних та місцевих органів влади

Уряди повинні забезпечити, щоб зусилля, спрямовані на реформування системи догляду і виховання та покращення доступу до освіти, були взаємодоповнюючими. Реформа системи догляду і виховання повинна враховувати загальні чинники та проблеми, водночас має бути розуміння факторів, що залежать від контексту. Таким чином, усі заходи мають бути адаптовані до контексту окремої країни. Тим не менш, пропонуються наступні загальні рекомендації.

Впроваджувати реформу системи догляду і виховання:

Здійснювати комплексну реформу системи догляду і виховання, визнаючи, що відсутність доступу до освіти є ключовим чинником інституціалізації, і забезпечуючи наявність альтернативних варіантів освіти. Це означає, що до планування та реалізації реформи системи догляду і виховання мають бути залучені представники всіх зацікавлених сторін, зокрема: національні та місцеві департаменти освіти, соціального захисту, охорони здоров'я, судовий сектор; неурядові організації та громадянське суспільство; та інші відповідні суб'єкти.

Зробити пріоритетом надання підтримки сім'ям, включаючи розробку відповідних стратегій для безпосереднього вирішення проблеми бідності та економічного добробуту сімей.

- Переконаватися, що догляд і виховання в сім'ї та громаді є пріоритетом у всіх політиках, що стосуються догляду та захисту дітей.
- Забезпечити доступність альтернативних форм виховання і догляду в громаді для дітей, які цього потребують.
- Перенаправити ресурси з інституційних закладів до альтернативних послуг сімейного типу на рівні громади в процесі реформування системи догляду і виховання.

Залучати дітей та молодь як ключових зацікавлених сторін до процесу реформування системи догляду і виховання, зокрема до розробки, впровадження, моніторингу та оцінки реформи. Це означає створення значущих і ефективних процесів і механізмів, дружніх до дітей, щоб вони могли робити свій внесок. Цей процес має бути справедливим, спрямованим на боротьбу з дискримінацією та включати всі відповідні групи населення, в тому числі дітей з корінних громад, дітей з етнічних меншин, дітей з інвалідністю, дітей, що живуть на вулиці, та інші меншини.

Забезпечити наявність необхідного законодавчого поля, політик та нормативно-правових документів для впровадження реформи системи догляду і виховання, зокрема для розвитку та зміцнення сімейних форм догляду і виховання та послуг на рівні громади. Паралельно з цим необхідно розробити національні стандарти та рекомендації для забезпечення реалізації, сталості та якості послуг.

Оцінити фінансові, людські та матеріальні ресурси, пов'язані з системою інтернатних закладів. Це ресурси необхідно перенаправити на розвиток альтернативних послуг сімейного типу на рівні громади в рамках реформи системи догляду і виховання.

Планувати та впроваджувати цілеспрямовану комунікаційну стратегію спрямовану на висвітлення норм, ставлення до проблем та практик їх вирішення на рівні громад, надавачів послуг та посадовців, що призводить до рішень про влаштування дітей до інтернатних закладів та іноді – до дискримінації маргіналізованих груп.

Зміцнити освітні системи, включно з розвитком інклюзивного навчання:

Будувати та підтримувати міцні робочі стосунки між департаментами, відповідальними за освіту та соціальне забезпечення, включаючи соціальний захист.

Забезпечити доступність інклюзивного навчання на рівні громади для всіх дітей.

Зробити пріоритетом розвиток інклюзивного навчання на всіх рівнях. Переконаватися, що вчителі та персонал загальноосвітніх шкіл отримують необхідну підготовку та ресурси для повноцінного включення дітей з інвалідністю.

Розробити рамки політики та практики, які визнають зв'язки між освітою та інституціалізацією в процесі розвитку систем інклюзивної освіти, включаючи

Для громадянського суспільства

Сектори реформування освіти та системи догляду і виховання повинні працювати спільно, щоб створити доказову базу на перетині освіти та інституційного догляду, щоб представити більш детальну картину того, що відбувається та що дійсно працює. Академічна спільнота має брати участь у цій роботі максимально де це можливо.

Суб'єктам громадянського суспільства в секторі реформування системи догляду і виховання варто:

- Будувати та підтримувати міцні робочі відносини з колегами в освітньому секторі. Переконатися, що зацікавлені сторони розуміють зв'язок між реформою системи догляду і виховання та доступом до освіти, а також співпрацювати, щоб покращити доступ до освіти у громаді, а не в інтернатному закладі;
- Наголошувати, що доступ до освіти є ключовим пріоритетом в процесі взаємодії з урядами щодо реформування системи догляду і виховання.

Суб'єктам громадянського суспільства у сфері освіти варто:

- Будувати та підтримувати міцні робочі стосунки з колегами у секторі реформування системи догляду і виховання. Забезпечити, щоб право дітей на життя у родині не розглядалося як другорядне відносно їхнього права на доступ до якісної інклюзивної освіти.
- Наголошувати, що надання високоякісної та інклюзивної освіти в межах легкої досяжності для сім'ї дитини є ключовим пріоритетом в процесі взаємодії з урядами щодо реформування системи догляду і виховання та розширення доступу до освіти для всіх без винятку.

Регіональні та міжнародні організації громадянського суспільства в секторах реформування системи догляду і виховання та освіти, разом з представниками інших суміжних секторів повинні працювати над підвищенням обізнаності всіх учасників щодо взаємозв'язку між освітою та інституційним доглядом. Співпраця з метою комплексного розуміння цих питань має стати пріоритетом.

Дослідити доказову базу про взаємозв'язок між освітою та інституційним доглядом – у співпраці з академічними колами, де це можливо.

Для приватних спонсорів та донорів

Впроваджувати політику/керівні принципи, які протидіють інституціалізації дітей і підкреслюють відданість реформуванню системи догляду і виховання.

Впевнитися, що кошти та підтримка надаються та використовуються для досягнення довгострокового бачення та стратегії стійкої трансформації системи догляду і виховання, а також заходів із захисту прав дитини на основі кращих практик.

Подбати про те, щоб пожертвування на освітні проекти та втручання не сприяли збереженню інституційного догляду за дітьми; щоб під час планування таких проектів пріоритет надавався розвитку інклюзивного навчання а їх реалізація сприяла покращенню співпраці між секторами реформування опіки та освіти. За додатковою інформацією щодо цього процесу, будь ласка, звертайтеся на сайт: www.childrennotorphans.org.

1. Nurturing Care (Дбайливе піклування). Що таке дбайливе піклування? [веб-сайт]. <https://nurturing-care.org/what-is-nurturing-care/> [доступ до сайту було здійснено 3 лютого 2023р.]
2. Berens, A.E., & Nelson, C.A. (2015). The science of early adversity: is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 386(9991), 388-98.
3. Dozier, M., et al. (2014). Consensus statement on group care for children and young people: A statement of policy of the American Orthopsychiatric Association. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 84(3): 219-225.
4. Mulheir, G. (2012). Deinstitutionalisation – A Human Rights Priority for Children with Disabilities. *The Equal Rights Review*, 9: 117-137.
5. Desmond, C., Watt, K., Saha, A., et al. (2020). Prevalence and number of children living in institutional care: global, regional, and country estimates. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5): 370-377.
6. Berens, A.E., & Nelson, C.A., op. cit.
7. Комісія ООН з прав людини. (1990). Конвенція про права дитини. E/CN.4/RES/1990/74. Статт 9, 7 та 18.
8. Генеральна Асамблея ООН. (2006). Конвенція про права людей з інвалідністю. A/RES/61/106. Статт 7.1, 23.4 та 23.5.
9. Генеральна Асамблея ООН. (2010). Рекомендації щодо альтернативного подгляду за дітьми: резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю. A/RES/64/142. Параграфи 9 та 15 і статті 32, 33, 34 та 38.
10. Генеральна Асамблея ООН (2019). Резолюція про права дитини, ухвалена Генеральною Асамблеєю 18 грудня 2019 року, A/RES/74/133.
11. UNICEF. «Право на освіту є одним із найважливіших принципів для школи, яка поважає права дитини». <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rsa/the-right-to-education/> [доступ до сайту було здійснено 3 лютого 2023р.]
12. Комісія ООН з прав людини, стаття 29.
13. Генеральна Асамблея ООН. (1966). Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права. Серія договорів, 999, 171. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Стаття 13.
14. Генеральна Асамблея ООН. (1948). Загальна декларація прав людини. 217 A (III). <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Article 26.
15. Організація Об'єднаних Націй A/RES/70/1 (Distr.: General 21 жовтня 2015р). Резолюція, ухвалена Генеральною Асамблеєю 25 вересня 2015 року [без звернення до Головного комітету (A/70/L.1)] 70/1. Трансформація нашого світу: Порядок денний сталого розвитку на період до 2030 року http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
16. Family For Every Child. (2016). Schools that care: A review of linkages between children's education and care.
17. Інституція – це будь-який заклад інтернатного типу, що характеризується інституційною культурою, яка може включати: ізоляцію та відокремлення від життя та послуг в громаді; деперсоналізацію (відсутність особистого майна та ознак і символів індивідуальності та людяності); жорсткий розпорядок дня незалежно від особистої волі та уподобань (повторювані фіксовані розклади пробудження, прийому їжі та активності, незалежно від індивідуальних уподобань чи потреб); масове обслуговування (обслуговування людей у групах без конфіденційності чи індивідуальності); відмінності в статусі між персоналом і мешканцями закладу. Див.: Європейська комісія. (2009). Звіт спеціальної експертної групи стосовно переходу від інституційної системи до послуг опіки в громаді. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langid=en&catid=89&newsId=6148&furtherNews=yes> [accessed 3 Jun 2021].
18. Family For Every Child, op. cit.
19. Desmond, C., Watt, K., Saha, A., et al. (2020). Prevalence and number of children living in institutional care: global, regional, and country estimates. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5): 370-377.
20. Shevarian, J. (2011). Boarding school syndrome: broken attachments a hidden trauma. *British Journal of Psychotherapy*, 27(2): 138-155.
21. Те саме джерело.
22. Smith, A. on behalf of the Secretariat of the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (2009). Indigenous People and Boarding Schools: A Comparative Study. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/E_C_19_2009_crp1.pdf [Accessed 29 Nov 2022].
23. Те саме джерело.
24. RELAF and UNICEF (2013) Discriminación en las instituciones de protección de niñas, niños y adolescentes. [Discrimination in institutions for the protection of children and adolescents]. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4053_d_Discriminacion_en_las_instituciones_de_cuidado_en_LAC.pdf [Accessed 20 Jun 2019].
25. Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015). Canada's Residential Schools: The Legacy: The Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada, Volume 5. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt19rmbqj> [Accessed 29 Nov 2022].
26. Nathan, S. (2022). Genocide in Australia. <https://australian.museum/learn/first-nations/genocide-in-australia/> [accessed 3 Feb 2023].
27. Програмне дослідження Lumos було зосереджено на країнах, які знаходились на початкових етапах реформування системи опіки, а це означає, що на рівні громади не було достатньо інклюзивних та доступних цільових послуг для підтримки соціально-економічно вразливих сімей.
28. De Silva & Punchihewa, (2011). Push and pull factors of institutionalization of children. <https://bettercarenetwork.org/library/the-continuum-of-care/residential-care/push-and-pull-factors-of-institutionalization-of-children-a-study-based-in-the-eastern-province-of>
29. Bennett, T., Ramsaroop, S., & Petersen, N. (2021). A confluence of liminality in a rural learner transitioning to boarding school in South Africa. *Issues in Educational Research*, 31(2), 404-420; Wang, A., Medina, A., Luo, R., et al. (2016). To board or not to board: Evidence from nutrition, health and education outcomes of students in rural China. *China & World Economy*, 24(3): 52-66; Wang, S., & Mao, Y. (2018). The effect of boarding on campus on left-behind children's sense of school belonging and academic achievement: Chinese evidence from propensity score matching analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(3): 378-393; Zhang, D. (2019). Constructing social networks and mobilizing social capital: Case studies of two Tibetan students in a Beijing inland boarding school. *International Journal of Comparative Education and Development*; Tan, M., & Bodovski, K. (2020). Compensating for Family Disadvantage: An Analysis of the Effects of Boarding School on Chinese Students' Academic Achievement. *Forum for International Research in Education*, 6(3): 36-57.
30. Alexander-Snow, M. (2011). The Piney Woods School: An exploration of the historically Black boarding school experience in shaping student achievement, cultural esteem, and collegiate integration. *Urban Education*, 46(3): 322-341; Mander, D. J. (2015). Enabling voice: Aboriginal parents, experiences and perceptions of sending a child to boarding school in Western Australia. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 44(2): 173-183; Mander, D. J., Cohen, L., & Pooley, J. A. (2015). 'I f wanted to have more opportunities and go to a better school, I just had to get used to it': Aboriginal students' perceptions of going to boarding school in Western Australia. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 44(1): 26-36; Behaghel, L., De Chaisemartin, C., & Gurgand, M. (2017). Ready for boarding? The effects of a boarding school for disadvantaged students. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(1): 140-6; Shi, Y. (2020). Who benefits from selective education? Evidence from elite boarding school admissions. *Economics of Education Review*, 74, 101907.
31. European Roma Rights Centre (2021). Blighted Lives: Romani Children in State Care. <http://www.errc.org/reports-submissions/blighted-lives-romani-children-in-state-care> [Accessed 28 Oct 2022].
32. Наприклад, в одній країні, де ромська спільнота становила 5% населення, кількість ромських дітей в інтернатних закладах становила від 34% до 78%.
33. Griffith, A. K., Trout, A. L., Epstein, M. H., et al. (2010). Predicting the Academic Functioning of Youth Involved in Residential Care. *Journal of At-Risk Issues*, 15(2): 27-34; Severinsson, S. (2016). Documentation for students in residential care: network of relations of human and non-human actants. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9): 921-933; Huefner, J. C., Ringle, J. L., Thompson, et al. (2018). Economic evaluation of residential length of stay and long-term outcomes. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(3): 192-208; Rimehaug, T., Undheim, A. M., & Ingul, J. M. (2018). Learning Problems among Adolescents in Residential Youth Care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(1): 24-46; Marion, E., & Mann-Feder, V. (2020). Supporting the educational attainment of youth in residential care: From issues to controversies. *Children and Youth Services Review*, 113.
34. Manninen, M., Pankakoski, M., Gissler, M., et al. (2015). Adolescents in a residential school for behavior disorders have an elevated mortality risk in young adulthood. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 9(1): 1-7; Mastrorandi, P., Ainsworth, F., & Huefner, J. C. (2020). Demonstrating the effectiveness of a residential education programme for disengaged young people: a preliminary report. *Children Australia*, 45(4): 312-316; Mooney, H., & Leighton, P. (2019). Troubled affluent youth's experiences in a therapeutic boarding school. *The elite arm of the youth control complex and its implications for youth justice*. *Critical Criminology*, 27(4): 611-626; Weng, X., Chui, W. H., & Kim, T. Y. (2018). Residential education as an alternative for promoting psychosocial and behavioral outcomes among high-risk young Macanese males. *Children and Youth Services Review*, 88: 514-520.
35. Celeste, Y. S. C. (2011). Perspectives of looked-after children on school experience — a study conducted among primary school children in a children's home in Singapore. *Children and Society*, 25(2): 139-150; García-Molsosa et al., 2021
36. Meli, B. M. (2015). Provision of Vocational Skills Education to Orphans: Lessons from Orphanage Centres in Dar es Salaam City, Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 6(15): 65-75; Roche, S. (2019). A scoping review of children's experiences of residential care settings in the global South. *Children and youth services review*, 105, 104448.
37. Mander, op. cit.; Mander et al. op. cit.; Nelson, J. D., et al. (2018). Boarding School for First-Grade Black Boys: Stereotypes, a Single-Sex Program, and the School-to-Prison Pipeline. *Boyhood Studies*, 11(2): 34-52.
38. Hadzi i житло для дітей (Hope and Homes for Children) (2013). Ілюзія захисту. <https://www.hopeandhomes.org/publications/ukraine-orphanage-system-report-illusion-of-protection/>.
39. Ramírez Velázquez, J. (2017). El Internado de Villa de las Niñas como comunidad emocional. *Disciplina u control de los cuerpos en el encierro. Revista de estudios sociales*, 6(2): 29-41.; Sanyal, U., & Farah, S. (2019). Discipline and Nurture: Living in a girls' madrasa, living in community. *Modern Asian Studies*, 53(2): 411-450.
40. Morantz, G., & Heymann, J. (2010). Life in institutional care: the voices of children in a residential facility in Botswana. *AIDS Care*, 22(1): 10-16; Moyo, S., Susa, R., & Gudyanga, E. (2015). Impact of institutionalisation of orphaned children on their wellbeing. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(6): 63-69; Okon, G. J., Ushie, E. M., & Otu, J. E. (2020). Socioeconomic well-being of orphans and vulnerable children in orphanages within Cross River State, Nigeria. *African Journal of Career Development*, 2(1): 1-7; De Silva & Punchihewa, op.cit.; Carpenter, K. (2014). Using orphanage spaces to combat envy and stigma. *Children Youth and Environments*, 24(1): 124-137; Carpenter, K. (2015). Continuity, complexity and reciprocity in a Cambodian orphanage. *Children & Society*, 29(2): 85-94; Miller, A., & Beazley, H. (2022). 'We have to make the tourists happy'; orphanage tourism in Siem Reap, Cambodia through the children's own voices. *Children's Geographies*, 20(1): 51-63; Johnson, C. M. (2015). Gender, empowerment, and cultural preservation at Topu Honis shelter home, Timor-Leste. *Gender, Place & Culture*, 22(10): 1408-1425; Ruiz-Casares, M., & Phommavong, S. (2016). Determinants and Consequences of Children Living Outside of Parental Care in Lao People's Democratic Republic: Views and Experiences of Adults and Young People in Family and Residential Care. *Global Social Welfare*, 3(2): 125-135; Bennett et al. op. cit.; Finnin, C. (2020). Can a Total Institution Be a 'Castle of Hope'? The Case of an Indian Residential School for 27,000 Indigenous Students. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(2): 29-43; Su, X., Harrison, N., & Moloney, R. (2018). Becoming familiar strangers: an exploration of inland boarding school education on cultural wellbeing of minority students from Xinjiang province. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(2): 3-1; Zhang, op. cit.
41. Jones, L. P. (2012). Predictors of success in a residential education placement for foster youths. *Children & Schools*, 34(2): 103-113; Huefner et al. op. cit.; Alexander-Snow, op. cit.; Carpenter, op. cit.; Johnson, op. cit.; Roche, op. cit.; Bennett et al. op. cit.; Follano, F., Green, F., & Sartarelli, M. (2019). Away from home, better at school. The case of a British boarding school. *Economics of Education Review*, 73, 101911; Liu, M., & Villa, K. M. (2020). Solution or isolation: Is boarding school a good solution for left-behind children in rural China? *China Economic Review*, 61, 101456; Macdonald, M. A., Gringart, E., Ngaritjan Kessaritis, T., et al. (2018). A 'better' education: An examination of the utility of boarding school for Indigenous secondary students in Western Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2): 192-216; Shi, op. cit.; Yao, E. S., Deane, K. L., & Bullen, P. (2015). Trends and transitions from secondary school: insights from a boarding school for disadvantaged New Zealand youth. *Journal of Youth Studies*, 18(10): 1347-1365; Gutman, L. M., Vorhaus, J., Burrows, R., et al. (2018). A longitudinal study of children's outcomes in a residential special school. *Journal of Social Work Practice*, 32(4): 409-421; Mastrorandi et al. op. cit.; Weng et al. op. cit.
42. Griffith et al., op. cit.; van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., Duschinsky, R. et al. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 1: a systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet Psychiatry*, 7: 703-20; Bode, A., & Goldman, J. D. (2012). The impact of child sexual abuse on the education of boys in residential care between 1950 and 1975. *Pastoral Care in Education*, 30(4): 331-344; Goldman, J. D., & Bode, A. (2012). Female survivors' perceptions of lifelong impact on their education of child abuse suffered in orphanages. *International Journal of Lifelong Education*, 31(2): 203-221; Severinsson, op. cit.; MacDonald et al. op. cit.; Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., et al. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33(10): 1981-1988; Kang, H., Chung, I. J., Chun, J., et al. (2014). The outcomes of foster care in South Korea ten years after its foundation: A comparison with institutional care. *Children and Youth Services Review*, 39: 135-143; Ozawa, E. & Yutaro, H. (2019). High school dropout rates of Japanese youth in residential care: an examination of major risk factors. *Behavioral Sciences*, 10(11); Muzi, S., & Pace, C. S. (2022). Multiple facets of attachment in residential-care, late adopted, and community adolescents: an interview-based comparative study. *Attachment & Human Development*, 24(2): 169-188; Morantz & Heymann, op. cit.; MacDonald et al. op. cit.; Wang et al., 2016 op. cit.; Wang et al., 2018 op. cit.; Mander et al. op. cit.; Bennett et al. op. cit.
43. Alexander-Snow, op. cit.; Carpenter, op. cit.; Jones, op. cit.; Johnson, op. cit.; Roche, op. cit.; Bennett et al. op. cit.; Follano et al. op. cit.; Liu & Villa, op. cit.; MacDonald et al. op. cit.; Shi, op. cit.; Yao et al. op. cit.
44. Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., et al. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33(10): 1981-1988; Kang et al., op. cit.; Ozawa & Yutaro, op. cit.; Muzi & Pace, op. cit.
45. Mander et al. op. cit.; Bennett et al. op. cit.
46. Mander et al. op. cit.; Bennett et al. op. cit.
47. Mander et al. op. cit.
48. Wanat, S., Whisnant, J., Reicherter, D., et al. (2010). Coping with the challenges of living in an Indonesian residential institution. *Health policy*, 96(1): 45-50; Yeo, op. cit.; Sayman, D. M. (2013). Quinceañeras and quadratics: Experiences of Latinas in state-supported residential schools of science and math. *Journal of Latinos and Education*, 12(3): 215-230; Zhang, op. cit.
49. Severinsson, op. cit.; MacDonald et al. op. cit.
50. Gutman et al. op. cit.; Khodnapur, J. P., Dhanakshirur, G. B., & Aithala, M. (2012). Role of exercise and nutrition on cardiopulmonary fitness and pulmonary functions on residential and non-residential school children; Liu & Villa, op. cit.; Mastrorandi et al. op. cit.
51. Khair, A. E., Dirar, T. O., Elhassan, H. O., et al. (2012). Xerophthalmia in a traditional Quran boarding school in Sudan. *Middle East African Journal of Ophthalmology*, 19(2): 190; Ougubemi, T. B., Uthman, M. M. B., Ahmed, A., et al. (2019). Nutritional status of day and boarding students attending school for special needs in North-central Nigeria. *Research Journal of Health Sciences*, 7(1): 19-27; Wang et al., 2016 op. cit.; Hope and Homes, op. cit.; Muttler, T., Fatih, P., Tayakisi, E., et al. (2021). Psychopathology and Dissociation among Boarding School Students in Eastern Turkey. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(2) : 201-207; Simpson, F., Houghton, M., & Van Gordon, W. (2021). An Identity Process Theory Account of the Impact of Boarding School on Sense of Self and Mental Health: an Interpretative Phenomenological Analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-18.; Mander et al., op. cit.; Bennett et al. op. cit.; Xing, J., Leng, L., & Ho, R. T. (2021). Boarding school attendance and mental health among Chinese adolescents: The potential role of alienation from parents. *Children and Youth Services Review*, 127, 106074.
52. Mander et al. op. cit.; Bennett et al. op. cit.; Xing et al. op. cit.
53. Огляд був зосереджений на закладах освіти інтернатного типу, оскільки проблеми безпеки для дітей в звичайних інтернатних закладах добре відомі та про них багато повідомлялося в інших документах.
54. Pfeiffer, J. P., & Pinquart, M. (2014). Bullying in German boarding schools: A pilot study. *School Psychology International*, 35(6): 580-591; Gomba, C., & Zindonda, P. (2021). Bullying at a Zimbabwean Boarding School: Views of Bullies, Victims, and Bystanders. *Anatolian Journal of Education*, 6(2): 37-50; Hope and Homes, op. cit.
55. De Silva & Punchihewa, op. cit.; Ismaylova, L., Ssewamala, F., & Huseynli, A. (2014). Reforming child institutional care in the Post-Soviet bloc: The potential role of family-based empowerment strategies. *Children and Youth Services Review*, 47: 136-148; Better Care Network and UNICEF. (2015). Making Decisions for the Better Care of Children: The Role of Gatekeeping in Strengthening Family-Based Care and Reforming Alternative Care Systems.
56. Norfolk Boarding School Partnership, 2018
57. Canqui Silva, L., Alarcón Espinoza, M., & Zambrano Constanzo, A. (2019). Incorporación del enfoque psicoeducativo a la gestión educativa en programas de acogimiento residencial haciendo uso de la Metodología Investigación Acción. *Educación*, 28(54): 27-44.
58. Lester, L., & Mander, D. (2020). A longitudinal mental health and wellbeing survey of students transitioning to a boys' only boarding school. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(2): 67-83.
59. García-Molsosa et al., 2021
60. In Colombia, the term 'school residences' is used to describe these specific settings which are the residential part of a school, where students access accommodation and meals while attending the connected school. У Колумбії термін «шкільні резиденції» використовується для опису конкретних місць, які є житловим частиною школи, де учні можуть проживати та харуватись під час відвідування школи.
61. Європейський Союз був обраний для практичного прикладу в цьому Огляді через його позицію наднаціонального розробника політики в сфері освіти та справах дітей, а також через широкий спектр контекстів, які представляють державні-члени ЄС
62. Goldman et al. op. cit.
63. Goldman et al. op. cit.
64. Те саме джерело.

For more information, visit our website wearelumos.org



@lumos.at.work



@lumos



@wearelumos



lumos

Lumos Foundation, founded by J.K. Rowling, is a company limited by guarantee Registered in England and Wales No. 5611912. Registered Charity No. 1112575.

© Lumos 2023. All rights reserved.

The LUMOS logo, featuring the word 'LUMOS' in a bold, white, sans-serif font. The letters are surrounded by a burst of yellow and white lines radiating outwards, creating a starburst effect. The background of the entire image is a dark, blue-tinted photograph of a woman and a young boy sitting at a table, focused on coloring a large green frog plushie. The woman is on the left, and the boy is on the right, holding a white marker. The table is covered with a large sheet of paper and various markers.