Шкільна освіта в часи невизначеності: мова, адаптація, резильєнтність



Наталя Гут
Оксана Заболотна
Олена Ковальчук
Тетяна Медіна

2025

Шкільна освіта в часи невизначеності:

мова, адаптація, резильєнтність

Монографія

За заг. ред. професора О. А. Заболотної

Дрогобич

Тзов «Трек ЛТД»

2025

УДК 373(02)
Ш66

Авторський колектив: Наталя Гут, Оксана Заболотна, Олена Ковальчук, Тетяна Медіна

Рецензенти:

Сбруєва А. А., доктор педагогічних наук, професор, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка;

Білецька І. О., доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини;

Загоруйко Л. О., кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол №18 від 26 червня 2025 р.)

Шкільна освіта в часи невизначеності: мова, адаптація, резильєнтність
Ш66 [Електронний ресурс] : монографія / [Наталя Гут, Оксана Заболотна, Олена Ковальчук, Тетяна Медіна]; за заг. ред. О. А. Заболотної ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Дрогобич : Трек ЛТД, 2025. – 156 с. – Назва з екрану.
ISBN 978-6511-8591-01-4

У монографії «Шкільна освіта в часи невизначеності: мова, адаптація, резильєнтність» проаналізовано ключові виклики та трансформації шкільної освіти в умовах війни та соціальної нестабільності, зокрема в українському контексті. Видання є міждисциплінарним дослідженням, яке поєднує мовну освіту, педагогічну адаптацію та психологічну стійкість.

У першому розділі (автор Н. Гут) розглядається мовна освіта в складні часи, зокрема досвід країн Європейського Союзу щодо збереження рідної мови мігрантів та особливості професійної підготовки вчителів у полікультурному середовищі. Аналіз охоплює нормативні та освітні підходи до підтримки багатомовності в умовах кризи.

Другий розділ (автори О. Ковальчук, Т. Медіна) присвячено освітній адаптації внутрішньо переміщених дітей в Україні під час війни. Розділ містить огляд міжнародного та національного законодавства, державної політики, аналізує проблеми доступу до освіти, результати глибинних інтерв'ю з батьками, дітьми та вчителями. Особливу увагу приділено специфіці онлайн-навчання та методології дослідження.

Третій розділ (автор О. Заболотна) розкриває історії резильєнтності українських вчителів, які зберігають професійну ефективність попри невизначеність і стрес. У цьому дослідженні застосовувався змішаний підхід, який поєднував аналіз кількісних даних, отриманих під час опитування, з якісним аналізом текстів, отриманих з відповідей респондентів на відкриті запитання. Такий підхід дозволив зібрати багатовимірну картину про стан резильєнтності освітян та виклики, з якими вони стикаються.

Монографія буде корисною для науковців, творців освітньої політики, вчителів, студентів педагогічних спеціальностей, а також усіх, хто цікавиться питаннями освіти в умовах кризи, інтеграції дітей-переміщених осіб та підтримки ментального здоров'я вчителів.

УДК 373(02)

ISBN 978-6511-8591-01-4

© Авторський колектив, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДНЄ СЛОВО 5
МОВНА ОСВІТА В СКЛАДНІ ЧАСИ 6
Мовна освіта у країнах ЄС та рідна мова мігрантів 6
Професійна підготовка та нормативне забезпечення діяльності вчителів іноземних мов у Європейському полікультурному освітньому середовищі 29
Висновки до розділу 46
Список використаних у розділі джерел 48
ОСВІТНЯ АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ ПІД ЧАС ВІЙНИ 60
Визначення поняття «внутрішньо переміщена особа» 61
Наукові дослідження з питання ВПО у світовому просторі 64
Міжнародне і вітчизняне законодавство щодо захисту прав дітей з числа ВПО 67
Державна політика з питань освітньої адаптації дітей ВПО під час збройного конфлікту 72
Проблеми освіти внутрішньо переміщених дітей 76
Методологія дослідження 79
Висновки за результатами глибинних інтерв'ю з батьками дітей з числа переміщених осіб 83
Висновки за результатами глибинних інтерв'ю з учнями ВПО 97
Висновки за результатами глибинних інтерв'ю з учителями в Україні 101
Проблеми учнів, які навчаються онлайн 107
Висновки до розділу 111
Список використаних у розділі джерел 113
ІСТОРІЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ 123
Огляд літератури про резильєнтність вчителів в умовах невизначеності 124
Психометричні інструменти оцінки резильєнтності 129
Залежність рівнів резильєнтності від демографічних характеристик вчителів-респондентів 133
Пошуки шляху в умовах невизначеності: реакції вчителів на повномасштабну війну 136
Механізми подолання стресу та стратегії формування резильєнтності, які використовують вчителі 144
Роль професійних обов'язків у підвищенні резильєнтності вчителя під час війни, що триває в Україні 147
Висновки до розділу 150
Список використаних у розділі джерел 153
Інформація про авторів 157

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Шановні читачі!

Перед вами – монографія *«Шкільна освіта в часи невизначеності: мова, адаптація, резильєнтність»*, підготовлена в особливий момент – на четвертому році російської агресії проти України, коли наша школа, як і все суспільство, проходить випробування на стійкість, людяність і гнучкість. У центрі уваги авторів – педагогічні спільноти, діти та їхні родини, які на тлі повномасштабної війни в Україні щодня виборюють право на якісну освіту, адаптацію та збереження ідентичності.

Монографія охоплює три ключові напрями, які, на наш погляд, є визначальними для розуміння ситуації в освіті у період невизначеності. У першому розділі, авторства Наталі Гут, досліджено питання мовної освіти в контексті міграційних процесів, полікультурності та викликів, з якими стикаються як учні, так і вчителі в європейському освітньому просторі.

Другий розділ, підготовлений Тетяною Медіною та Оленою Ковальчук, присвячений освітній адаптації дітей, які були змушені залишити місце проживання через воєнні дії. Авторки аналізують не лише правове й політичне поле, а й занурюються в реальні історії, доносячи читачам голоси батьків, учнів і вчителів, які надають цінний емпіричний матеріал для осмислення змін в освітньому середовищі.

Третій розділ, авторства Оксани Заболотної, присвячено феномену резильєнтності українських учителів. Як реагують освітяни на виклики війни? Які ресурси дають їм змогу залишатися опорою для учнів? Яку роль відіграють професійні обов'язки в подоланні стресу? Відповіді на ці питання ви знайдете у ґрунтовному аналізі свідчень учителів.

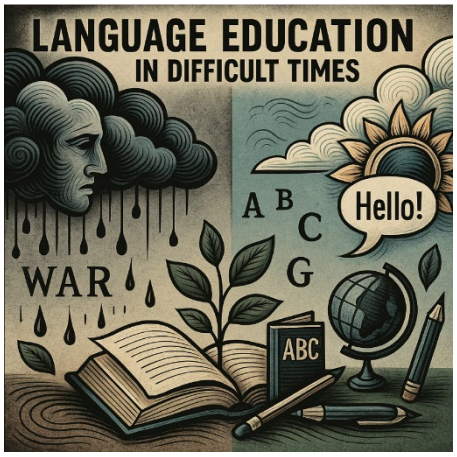
Ми віримо, що ця праця стане корисною для науковців, освітян, громадських активістів, студентів та всіх, хто не байдужий до долі української освіти. Сподіваємося, вона сприятиме глибшому розумінню складних процесів, що відбуваються нині, та допоможе вибудувати ефективні стратегії підтримки шкільної освіти в умовах кризи.

З повагою,

Оксана Заболотна,

доктор педагогічних наук, професор

МОВНА ОСВІТА В СКЛАДНІ ЧАСИ



Мовна освіта у країнах ЄС та рідна мова мігрантів

Міграція як складне явище вимагає політичного реагування, що ґрунтується на фактах, цифрах і наукових доказах. В останні десятиліття вона привертає увагу дослідників, які вивчають соціальні, економічні, законодавчі, освітні та інші аспекти людського життя. Частка міжнародних мігрантів у загальній чисельності населення, яка залишалася на рівні трохи менше трьох відсотків у період з 1990 по 2005 рік, підвищилася до 3,6 відсотка до 2020 року. Зростання світового населення сприяло збільшенню кількості міжнародних мігрантів у світі на 83% (з 153 мільйонів у 1990 році до 281 мільйона у 2020 р.). Статистичні дані свідчать, що дітей мігрантів також стало більше в країнах ЄС на 50% (приблизно з 24 мільйонів у період 1990-2000 років до 36 мільйонів до 2020 року) (UNICEF, n.d.).

Інтенсивні міграційні потоки є не новим явищем для країн Європейського союзу. За останні десятиліття найвищі показники прибуття іммігрантів на приймаючі території ЄС були зафіксовані в 2007 р. (близько 4 млн.), 2015 р. (приблизно 4,7 млн.), 2016 р. (приблизно 4,3 млн.). Ці дані включають як міграцію в межах європейських країн, так і потік мігрантів з-за кордонів ЄС. В 2021 році ця цифра склала 3,7 мільйона осіб. Таким чином, на 1 січня 2022 року на території ЄС проживало 23,8 мільйони мігрантів. Масштабне вторгнення росії в Україну суттєво змінило глобальні моделі міграції. Мільйони українців покинули свої домівки через військові дії, що

спричинило чергову міграційну кризу для країн ЄС, мало серйозні наслідки для міжнародної міграційної політики та гуманітарної допомоги. Згідно з останніми дослідженнями (Czapliński & Dzhaman, 2023; Karmadonova, 2023) цей масовий рух змінив динаміку, напрямки та масштаби міграції з України, створивши нові виклики як для мігрантів, так і для приймаючих країн.

На міжнародному рівні визначення поняття «мігрант» залежить від контексту, в якому воно використовується. *Показник кількості міжнародних мігрантів* (або, як його ще називають, загальна чисельність мігрантів) – це, як правило, кількість людей, які живуть у приймаючій країні за межами країни свого народження. Він охоплює певний момент часу і не залежить від причин виїзду особи з рідної країни, або тривалості її перебування на території країни проживання.

Рекомендації Організацій Об'єднаних Націй визначають *мігранта* як особу, яка проживала в іноземній країні протягом більш ніж одного року, не залежно від причин, з власної волі або примусово, законних чи незаконних засобів міграції (Міжнародна організація з міграції, 2015). *Діти мігранти* – це іноземні громадяни віком до 18 років, які переміщуються або мігрують в іншу країну, «будь то зі своєю сім'єю, з людиною, яка не є членом сім'ї або самостійно (діти без супроводу), незалежно від того, чи шукають вони притулку, чи в'їжджають на територію приймаючої країни легально» (Graaf et al., 2020, с. 9). Інше визначення розширює віковий показник для таких дітей, зазначаючи, що це діти віком від 3 до 21 року, «які перебувають під опікою трудових мігрантів, незалежно від того, чи вони є їхніми батьками» (International Organization for Migration, n.d.).

У контексті нашого дослідження послуговуємося термінами *діти мігрантів, діти-мігранти, новоприбулі учні, молодь з мігрантським походженням, мігранти,* що використовуються як взаємозамінні для

позначення осіб віком до 18 років, іммігрантів у першому поколінні (народжених за межами приймаючої країни), які мають / не мають досвід проживання, формального навчання у країні походження, але обоє батьків яких народилися за кордоном.

Тлумачення вищезазначених термінів в різних довідкових джерелах так чи інакше підкреслює важливість інтеграції мігрантів у освітні системи приймаючих країн через спеціалізовані програми, що підтримуються державою для забезпечення рівних можливостей в освіті (International Organization for Migration, n.d.), адже після прибуття до країн Європи діти-мігранти захищаються Конвенцією ООН про права дитини, одним з яких є *право на освіту*. Воно задокументовано цілою низкою законодавчих постанов, таких як Директива Ради ЄС щодо освіти дітей трудових мігрантів (Council Directive 77/486/EEC, 1977), Резолюція Європейського парламенту щодо інтеграції іммігрантів у Європі через школи та багатомовну освіту (European Parliament, 2005), Повідомлення Європейської Комісії «Покращення якості підготовки вчителів» (Commission of the European Communities, 2007), Резолюція Європейського парламенту щодо підвищення якості підготовки вчителів (European Parliament, 2008), Резолюція Європейського парламенту щодо освіти дітей мігрантів (European Parliament, 2009), Висновки Ради ЄС щодо соціального виміру вищої освіти (Council of the European Union, 2013), Резолюція Європейського парламенту щодо ситуації неповнолітніх без супроводу в ЄС (European Parliament, 2013), Висновки Ради ЄС щодо забезпечення якості в підтримці освіти та навчання (Council of the European Union, 2014), Резолюція Європейського парламенту щодо освіти для дітей в надзвичайних ситуаціях та затяжних кризах (European Parliament, 2015), Висновки Ради ЄС щодо руху до бачення Європейського простору освіти (Council of the European

Union, 2018), тощо. Стаття 14 «Директиви Європейського парламенту і Ради Європейського союзу від 26 червня 2013 року про встановлення стандартів прийому осіб, які клопочуть про міжнародний захист» говорить про те, що «держави-члени ЄС надають неповнолітнім дітям заявників доступ до системи освіти на умовах, що є аналогічними тим, які існують для їхніх власних громадян», а «доступ до системи освіти не можна відкладати більш як на три місяці з дня подання неповнолітньою особою або від імені клопотання про надання міжнародного захисту» (European Parliament & Council of the European Union, 2013).

Однак, повномасштабне вторгнення росії в Україну сприяло новим безпрецедентним викликам для національних систем освіти, адже понад 5 мільйонів українців, переважно жінок і дітей, знайшли тимчасовий прихисток у країнах ЄС. Підкреслення ролі освіти у підтримці європейських цінностей, переосмислення підходів до інклюзивності та адаптації освіти для дітей з особливими потребами, механізми прискорення інтеграції у Європейський освітній простір висвітлено у низці нещодавніх офіційних резолюцій, а саме:

- Резолюція Європейського парламенту щодо системи європейських шкіл: стан справ, виклики та перспективи (European Parliament, 2023) підкреслює важливість багатомовної освіти та культурного різноманіття в європейських школах, акцентує на інтеграції дітей з різних країн, включаючи тих, хто постраждав від воєнних конфліктів;

- Висновки Ради ЄС щодо внеску освіти та навчання у зміцнення спільних європейських цінностей та демократичного громадянства (Council of the European Union, 2023) акцентують на ролі освіти у просуванні європейських цінностей, таких як права людини та культурне різноманіття, що є важливим для інтеграції дітей-біженців та мігрантів;

- Резолюція Парламентської асамблеї Ради Європи щодо якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: виклики пандемії, війни та цифровізації (Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 2024) визнає необхідність забезпечення якісної освіти для дітей з особливими потребами, особливо в контексті пандемії та війни в Україні, включаючи підтримку мовної освіти.

Тобто, директиви ЄС після 2022 року містять положення щодо інтеграції дітей-біженців через забезпечення доступу до мовної освіти (національної мови країни перебування), психологічну підтримку, міжкультурне навчання та підтримку педагогів. Проте, хоча доступ до освіти для дітей мігрантів у більшості випадків гарантується законом, її якість та механізми реалізації залишаються предметом дискусій та сферою, яка потребує уваги всіх, хто працює з такою категорією населення.

Діти, які успішно інтегровані в академічному та соціальному плані, безумовно, мають більше можливостей ефективно скористатися своїми внутрішніми ресурсами, а тому заклади формальної освіти в країнах-членах ЄС постійно шукають механізми для вирішення конкретних проблем, з якими така група населення стикається у процесі міграції, надаючи допомогу в переході в нове освітнє середовище та здійснюючи моніторинг академічного прогресу, створюючи комфортну атмосферу для дітей різного походження та потреб, забезпечуючи простір, де всі учні почуваються в безпеці (European Commission, 2019). Однак, незважаючи на всі зусилля в Європі щодо сприяння інтеграції вихідців з інших країн, у багатьох сферах життя діти мігрантів не можуть повною мірою конкурувати із корінним населенням.

Доступ до освіти для дітей мігрантів хоч і гарантований в усіх країнах ЄС, але це не означає автоматичного доступу до адаптованої освіти, що

враховує специфічні потреби, пов'язані з соціально-економічним становищем та мовними проблемами. Численні дослідження здебільшого зосереджені на підходах до освіти дітей мігрантів, розвитку їхньої соціальної та освітньої ідентичності, адаптації до нової культури, шляхах інклюзії тощо. Відтак, визначено сім основних сфер, які мають вирішальне значення для успішної інтеграції дітей-мігрантів, і які ще не в повній мірі зреалізовані в країнах Європи, а саме:

- надання всебічної освітньої підтримки дітям новоприбулих мігрантів;
- посилення професійно-технічної освіти та навчання для протидії соціальній ізоляції;
- боротьба зі шкільною сегрегацією (непропорційна присутність дітей мігрантів у певних школах, або їх розподіл в класи, де навчаються більшість таких учнів);
- розвиток наставництва в освітній галузі;
- збільшення представництва людей з мігрантським походженням у сфері освіти;
- сприяння розвитку багатомовності;
- підготовка вчителів та професіоналів для роботи в багатомовному середовищі (Graaf et al., 2020, с. 18).

Тож, діти мігрантів стикаються з багатьма негативними факторами (міграційний стрес, зміни, травми і втрати), але рівень їхньої адаптації значною мірою залежить також і від здатності вивчати мови. В праці «Багатомовна та міжкультурна освіта як право» вказано на важливості тієї ролі, яку відіграє мова в процесі освіти. «Мова є інструментом набуття знань, одним з аспектів розвитку людини, як індивідуального, так і соціального суб'єкта, засобом і фактором розуміння та осмислення

дійсності, а також засобом творчої уяви» (Coste, 2009, с. 5). В цьому випадку варто говорити про *мовленнєву адаптацію*, яку визначають як взаємозв'язок внутрішніх (потреби, мотиви, цінності) та зовнішніх компонентів (адаптація та мовлення), тобто, це «ефективне використання мігрантами усіх мовних засобів навколишнього лінгвокультурного середовища (територіальний простір з притаманними йому етнокультурними та лінгвістичними особливостями) задля ефективного функціонування в ньому, задоволення актуальних потреб, мотивів, збереження власних та надбання нових цінностей» (Тарасюк, 2013, с. 13).

Потреба в багатомовній і міжкультурній освіті випливає з мовних прав особистості, а також із цінності, що надається мовному розмаїттю, а отже, багатомовності як одній з позитивних характеристик європейських суспільств. Плюралізм самих європейських суспільств, що відображається у розмаїтті мов і типів комунікації, спільнот і соціальних груп, релігійних і освітніх культур та ідентичностей, зумовлює необхідність моніторингу й оцінювання мовної освіти з урахуванням усіх вищезгаданих чинників. Саме тому, втілюючи політику сприяння мовній та освітній інтеграції дітей та підлітків з мігрантського середовища, необхідно враховувати різноманітність їхнього мовного, освітнього та культурного досвіду. Більшість дослідницьких робіт, що сприяють розумінню мовної освіти, зосереджуються на вивченні або викладанні мови країни перебування, тобто мовна освіта зводиться до процесу оволодіння другою або іноземною мовою та практик їх використання. Під *мовною освітою* в цьому контексті розуміємо не лише процес вивчення мови країни перебування та інших іноземних мов, а й оволодіння мовою країни походження (рідною мовою) та визначаємо її як комплекс заходів, що реалізуються на формальному та неформальному рівнях.

Зростаюча міграція до та всередині ЄС спричиняє ситуацію, коли в межах одного класу навчаються діти, що володіють різними мовами на різних рівнях. Така мовна різноманітність є як джерелом соціального та культурного капіталу, так і викликів для освітнього сектору. Як зазначалося, приймаючі країни акцентують увагу в першу чергу на вивченні мови країни перебування, не приділяючи належної уваги іншим мовам, які знає дитина-мігрант. З іншого боку, недостатній рівень володіння мовою, якою здійснюється навчання, може перешкоджати дітям мігрантів повною мірою скористатися перевагами освітнього процесу та розкрити свій потенціал. Опанування мови країни, в якій навчається дитина, при подальшому вивченні рідної мови (та інших мов) є ключовим для успішного особистісного розвитку дітей мігрантів, а застосування лінгвістично та культурно чутливої педагогіки в класі може принести користь також і їхнім однокласникам (Staring, Day, & Meierkord, 2017).

Дослідження (Graaf, 2020; European Commission / EACEA / Eurydice, 2023) демонструють, що переважна більшість країн прийняли законодавство або політику для систематичного надання мовної підтримки дітям мігрантів. Хоча національний уряд встановлює мінімальні вимоги та рівні володіння мовою, місцеві органи влади часто користуються певною автономією щодо виконання та організації положень про мовну підтримку. Загалом, така підтримка може здійснюватися двома шляхами:

- загальні правила мовної підтримки встановлюються на національному рівні, а місцеві органи влади відповідають за надання цієї підтримки (наприклад, Польща, Естонія, Фінляндія),

- регіональним урядам передаються значні повноваження у вирішенні цих питань (Німеччина, Португалія, Нідерланди).

Щодо стратегій надання лінгвістичної підтримки, то вона може здійснюватися або через підготовчі заняття (з акцентом на мову приймаючої країни, інколи вивчення інших предметів), або шляхом безпосереднього включення в навчальний процес, але додатково з вивченням мови. В Італії, наприклад, закон дозволяє місцевим школам приймати такі рішення, у Німеччині всі федеральні землі мають систему підготовчих або інтеграційних занять для новоприбулих неповнолітніх мігрантів, які досягли шкільного віку, у Португалії та Нідерландах усі рішення щодо додаткової мовної підтримки приймаються на рівні школи після проведення діагностичних мовних тестів. На початку навчання в Естонії індивідуальні плани учнів-мігрантів можуть бути адаптовані до їхніх потреб та повністю сфокусовані на вивченні естонської мови, на що школи отримують субсидії від держави (Graaf, 2020, с. 25).

Загалом, підходи до лінгвістичної інтеграції учнів-мігрантів у національні системи освіти умовно можна поділити на три основні моделі:

1) коли існують підготовчі курси з мови навчання та інших предметів навчальної програми (Бельгія, Данія, Греція, Кіпр, Литва, Люксембург, Мальта, Польща, Фінляндія, Швеція, Фінляндія, Швеція);

2) коли функціонують підготовчі класи тільки з мови навчання (Австрія, Болгарія, Хорватія, Німеччина, Естонія, Ірландія, Румунія, Іспанія, Франція (частково);

3) коли здійснюється безпосередня інтеграція в основну освіту (Чехія, Латвія, Угорщина, Словаччина, Шотландія, Словенія, Франція (частково).

Який би підхід не обирала та чи інша країна ЄС, важливо пам’ятати, що ефективна підтримка можлива лише за умови *врахування попереднього освітнього досвіду новоприбулого*. Принципи такого моніторингу також відрізняються від країни до країни, часто не вказуються

в офіційних документах (Бельгія, Угорщина, Нідерланди), частково визначаються вищими органами влади (Франція, Люксембург) або є компетенцією шкільних рад (Бельгія, Угорщина, Нідерланди). Фінляндія). Як правило, при зарахуванні дитини до класу враховується вік дитини, шкільна документація з місця попереднього навчання та рівень володіння мовою країни перебування (Гут & Щербань, 2023, с. 163).

Школи ЄС прагнуть з одного боку забезпечити розвиток у новоприбулих дітей необхідного рівня володіння мовою навчання, а з іншого – сприяти безперервності навчання, опираючись на отримані дітьми знання та компетенції. Однак, недостатня підготовка вчителів до роботи в багатокультурному середовищі, недосконалі практики, що застосовуються для оцінки раніше отриманих знань, обмежене знання учнем мови країни призначення призводить до ситуації, коли діти отримують оцінки, які применшують їхні когнітивні здібності. Саме тому оцінювання результатів попереднього навчання є надзвичайно важливим, особливо, коли враховувати той факт, що існують досить суттєві відмінності у вимогах до знань з певного предмету на одному і тому ж рівні освіти, але в різних державах.

Процедура оцінювання сприяє кращому плануванню освітнього процесу та подальшому навчанню дітей-мігрантів, якщо вона проведена командою добре підготовлених професіоналів (за участю вчителів-предметників, соціальних і медичних працівників, психологів тощо), а також якщо здійснюється спостереження за можливостями та здібностями учнів протягом певного часового проміжку, що дозволяє нівелювати такі негативні фактори в оцінюванні, як пригнічений емоційний стан, недостатній рівень володіння мовою країни призначення тощо (Гут & Щербань, 2023, с. 160).

Хоча зміст і сама процедура моніторингу дуже різняться у кожній з країн-членів ЄС, в основному, визнання результатів попереднього навчання зводиться лише до визначення рівня володіння мовою країни перебування. Однак, існують і кращі практики, коли до уваги береться рівень володіння іншими іноземними мовами, в тому числі й рідною мовою (Естонія та Норвегія), знання з інших предметів (Франція, Іспанія, Болгарія). В деяких школах Португалії, наприклад, до процедури оцінювання додається моніторинг м'яких навичок, якими володіє дитина (уміння спілкуватися, співпереживати собі й іншим, керувати власними емоціями тощо). Тобто, моніторинг є ефективним, якщо приділяється увага не лише знанням та компетенціям з певних предметів, а й враховується всебічний розвиток дитини (її здібності, таланти). Результати такого оцінювання можуть стати частиною індивідуального портфоліо дитини – паперової або електронної папки, яка містить усю відповідну академічну та особисту інформацію дитини, та може використовуватися для відстеження прогресу протягом більш тривалого періоду, даними з якої можуть послуговуватися різні професіонали, що працюють з дитиною (як от у деяких школах у Франції, Німеччини, Ірландії, Нідерландів та Норвегії) (Graaf, Strauka, Szonyi, & Siarova, 2019).

Результати такого оцінювання можуть використовуватися для різних цілей, в ідеалі, вони інформують вчителів та інших співробітників закладу освіти про сильні сторони дитини та допомагають їм обрати найкращу освітню програму для новоприбулої дитини. Крім того, залучення дітей мігрантів у навчально-виховний процес вимагає переосмислення старих підходів та вироблення нових стратегій, які слід взяти за основу не лише на рівні окремої школи, а й на рівні всієї системи освіти. Тому чим більш всебічна процедура оцінювання, чим з більшою кількістю різноманітних

методів вона проводиться (тести, інтерв'ю, спостереження, ігри та ігрова терапія), тим вдалішою буде навчальна програма і додаткові курси підтримки для дитини.

Дослідження, що об'єднує низку спостережень і пропозицій щодо набуття компетенцій в процесі багатомовної та полікультурної освіти, вказує, що школа за давньою традицією, як правило, не є місцем значних інвестицій у провадження багатомовності і міжкультурності, але її роль є і залишатиметься фундаментальною у залученні зовнішніх ресурсів, а також для утвердження цінностей, що регулюються не лише ринковою економікою чи соціальною спадщиною. Щодо розвитку мов і культур, то «багато чого відбувається вже і буде надалі відбуватися поряд і поза школою» (Coste, Moore, & Zarate, 2009, с. 33).

На додаток до державних програм з вивчення мови організації громадянського суспільства (ОГС) в різних країнах заповнюють прогалини в мовній освіті для дітей мігрантів. Це пояснюється тим, що діти проводять більшу частину свого часу поза школою, а також тим, що іноді дітям, які переїжджають до іншої країни, важко ходити до школи, оскільки вони не розмовляють мовою країни, в яку в'їхали, або через інші причини, наприклад, психологічного походження. Школам часто бракує фахівців, здатних допомогти дітям, які пережили важкі втрати або страшні ситуації. Такі травматичні ситуації часто заважають їм успішно навчатися та функціонувати в приймаючому суспільстві, а розробка спеціальних програм поза межами закладу формальної освіти може сприяти кращим результатам щодо інтеграції та зарахування до офіційного закладу освіти. Організації громадянського суспільства здебільшого краще справляються із насильством та дискримінацією та можуть реагувати на потреби громади більш ефективними методами (Van Driel, Darmody, & Kerzil, 2016). В той час,

коли заклади формальної освіти часто мають труднощі з ефективним вирішенням проблем, з якими стикаються новоприбулі учні як у школі (коли мова йде про зарахування до учнівського колективу, регулярне відвідування занять, академічні досягнення), так і вдома, заклади неформальної освіти можуть відігравати важливу роль в об'єднанні людей, інтеграції новоприбулих у вже сформовану спільноту. Це означає, що коли агенти неформальної освіти та школи співпрацюють, це в першу чергу йде на користь закладам формальної освіти, бо вони здатні допомагати новим учням, задовольняючи їхні потреби ефективніше (Гут, 2022, с. 64).

ОГС здатні забезпечити безпечний простір для міжгрупових контактів і взаємодії, а отже, сприяти розвитку культурного розуміння та толерантності з обох сторін. Залучення наставників для наслідування того ж етнічного походження, що й діти іммігрантів (наприклад, ровесників, які успішно навчаються в школах приймаючої країни) також сприяє кращій інтеграції та розумінню шкільних систем приймаючої країни. Прикладом академічної підтримки, яка надається через наставництво, є проєкт Junge Vorbilder у Гамбурзі, Німеччина. Він підтримує дітей, які прагнуть навчатися у закладах вищої освіти та побудувати успішну кар'єру. Усі наставники самі є іммігрантами, які здобули вищу освіту в країні перебування та досягли успіху у певній сфері діяльності (Alici & SIRIUS Network, 2017, с. 21).

Відтак, неформальна освіта може допомогти дітям мігрантів брати участь у діяльностях за межами їхньої етнічної спільноти, адже відвідування школи та спілкування з однолітками ще не забезпечує інтеграції в колектив учнів. Відповідно до теорії міжгрупових контактів «ворожість між представниками різних культур можна зменшити, змусивши їх контактувати один з одним за таких умов, в яких вони матимуть приблизно рівний статус» (Maletic, 2016, с. 6). Наприклад, спортивні клуби, залучаючи представників

різних верств суспільства, дають змогу взаємодіяти з іншими у більш невимушеній атмосфері порівняно із закладами формальної освіти, а тому часто функціонують як місце зустрічі людей різного соціально-економічного та культурного походження. Крім того, такі заклади можуть сприяти інтеграції дітей мігрантів в систему загальної освіти, оскільки дозволяють дітям комунікувати з однолітками під час командних ігор, змагань, тощо, а отже швидше інтегруватися та показати кращі результати академічних досягнень (OECD, 2018, с. 279).

Приклади проєктів Португалії свідчать, що спорт може бути інструментом для боротьби з травмою, оскільки сприяє командному духу та взаємній довірі, розвитку не лише певних практик спортивної гри, але й особистих, організаційних, соціальних та громадянських навичок, наприклад, управління агресією (Sträter & Behn, 2012, с. 13). Заходи, які проводяться закладами неформальної освіти, також націлені на формування у дітей впевненості в собі та стійкості до викликів приймаючого суспільства, що особливо актуально для дітей мігрантів. Соціальні та культурні норми приймаючого суспільства (інформація про дрес-код, ієрархію, цінності тощо) часто опановуються дітьми та їхніми батьками в спілкуванні в клубах за інтересами, громадських організаціях, центрах для мігрантів тощо. Саме так діти мігрантів навчаються розуміти культуру країни постійного проживання, а також не нівелювати ідентичність країни народження (OECD, 2018).

Окрім того, що ОГС надають неформальну освіту, вони ще допомагають підтримувати національну політику щодо мовної підтримки, але не в змозі забезпечити рівних можливостей для всіх дітей мігрантів, оскільки залежать від наявності програм неформальної освіти в даній місцевості та якості пропонованої державної допомоги. З іншого боку,

навчальні центри неформальної освіти можуть допомагати зберегти культурну спадщину та підтримати вивчення рідної мови дітей, які переїхали в іншу країну. Це важливо, оскільки дитина може відчувати, що її рідна культура менше цінується в новому суспільстві. Дослідження (Maletic, 2016) свідчать, що діти, які зосереджені на вивченні мови та культури своєї рідної країни разом з мовою та культурою країни призначення можуть розвивати суспільство набагато ефективніше, ніж ті, хто прагне засвоїти лише мову країни, в якій проживає. Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи (Council of Europe, 1998), до прикладу, підкреслюють, що знання мов є однією з базових навичок, необхідних кожному громадянину для ефективної участі в європейському суспільстві, а отже, вивчення мов сприяє як інтеграції в суспільство, так і соціальній згуртованості, є важливим для розвитку взаєморозуміння, терпимості та поваги до культурного різноманіття.

Тобто, багатомовна освіта передбачає вивчення іноземних, регіональних мов, чи мов національних меншин. В межах країн-учасників ЄС виділяють три підходи:

- вивчення таких мов учнями безпосередньо в школах, коли заклади формальної освіти користуються певною свободою запроваджувати додаткові іноземні мови або уроки рідної мови (Польща, Португалія, Словенія);

- викладання цими мовами в школі, якщо є домовленість між країнами, мова яких запроваджується (Франція, Фіндяндія, Словенія);

- сприяння вивчення таких мов учнями поза межами шкіл, що, як правило, є відповідальністю ОГС.

За дослідженнями PISA один з десяти 15-річних дітей не розмовляє вдома мовою навчання, тобто у відсотковому значенні приблизно 11%

дітей не послуговуються офіційною мовою держави в сімейному колі. Серед країн з найвищим відсотком (20 % або більше) 15-річних учнів, які розмовляють вдома мовою, відмінною від шкільної, – Люксембург і Мальта, Швейцарія, Бельгія, Кіпр, Іспанія та Австрія. Цікавим є той факт, що 4,4 % 15-річних підлітків-корінних жителів країн ЄС також не використовують мову навчання в колі сім'ї (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023).

Політика щодо мовної підтримки не обмежується лише викладанням мови, якою проводиться навчання, але часто передбачає здійснення освіти *рідною мовою*. Рідна мова мігрантів – це мова/мови, якими вони спілкуються в родинному колі, а також мова/мови, вивчені в ранньому дитинстві, включно з мовами жестів (Council of Europe, 2022). Тема залучення рідної мови в навчальний процес не є новою для країн Європейського Союзу. Стаття 3 Директиви Ради Європейського Союзу від 25 липня 1977 року щодо освіти дітей трудових мігрантів поряд з важливістю вивчення мови приймаючої країни вказує, що держави-члени ЄС повинні «вживати відповідних заходів для сприяння викладанню рідної мови та культури країни походження вищезгаданих дітей головним чином для того, аби полегшити їхню інтеграцію в країні проживання» (Council Directive 77/486/EEC, 1977). Інша Резолюція ЄС від 21 листопада 2008 року щодо європейської стратегії багатомовної освіти вказує на необхідність «сприяти розвитку багатомовності з метою зміцнення соціальної згуртованості, міжкультурного діалогу та побудови європейського суспільства», «підвищити обізнаність про переваги мовного розмаїття та вивчення мов серед представників громадськості та зокрема, серед молоді, яка навчається в школах та закладах професійної освіти»; що дає їм змогу

оволодіти щонайменше двома іноземними мовами (Council of the European Union, 2008).

Такий підхід має чимало переваг, оскільки сприяє кращій інтеграції новоприбулих дітей в учнівську спільноту, дає змогу вчителям опиратися на попередньо набуті навички таких учнів, розвивати метакогнітивні навички тощо. Крім того, дослідження двомовної освіти виявили, що діти, яких навчали двома мовами, демонструють кращі результати з грамотності ніж ті, навчання яких здійснювалося однією мовою. Йдеться не про те, що знання кількох мов врази розширює можливості для молодих людей, а радше про те, щоб розвивати їхню здатність вчитися через цей самий диверсифікований досвід у результаті спілкування з кількома мовами і культурами, а також будувати свою мовну та культурну ідентичність у міжкультурному контексті (Coste, Moore, & Zarate, 2009, с. 10). Оскільки діти мігрантів в ЄС зазвичай демонструють гірші результати навчальних досягнень, ніж їхні однолітки, впровадження багатомовності в освіті може допомогти їм досягати кращих академічних результатів.

Викладання рідної мови мігрантів у школах, де вони навчаються, вже стало поширеним явищем по всій Європі. Вивчення таких мов не завжди реалізується в повному обсязі, а швидше носить факультативний характер. Наприклад, онлайн мережа HOLA 2.0, започаткована у 2007 році у відповідь на зростання кількості дітей-мігрантів, розроблена вчителями, консультантами, для підтримки вчителів-практиків та учнів без знання іспанської мови. Проєкт має власний веб-сайт та асоціальну мережу; він також включає колекцію корисних ресурсів, створених командою вчителів-учасників цього проекту для розвитку опанування іспанської мови, проведення початкового оцінювання, моніторингу їхнього прогресу. Учні

можуть вивчати іспанську онлайн під керівництвом вчителів (ICF Consulting Services Ltd., 2015).

Історично склалося так, що в одних країнах ЄС імміграція є відносно недавнім явищем, а в інших – має більш давню історію. Однак, як правило, систематичної кореляції між національними імміграційними профілями країн та політикою, прийнятою щодо навчання рідною мовою мігрантів, не простежується. Так, наприклад, Бельгія, Німеччина, Франція, Люксембург мають довгу історію імміграції, пов'язану з їхнім колоніальним минулим, індустріальними особливостями або і з тим, і з іншим. Тому політика, прийнята в кожній з цих країн щодо навчання рідною мовою, відрізняється. Перелічені країни пішли шляхом двосторонніх угод, що супроводжуються, у випадку Франції, політикою поступової заміни певних уроків з мови та культури країни походження, призначених спеціально для учнів-іммігрантів, на уроки іноземних мов для всіх школярів. Естонія, Латвія та Литва, маючи порівняно низький рівень імміграції з моменту здобуття незалежності, запровадили двомовне викладання для національних меншин у їхніх країнах. Естонія та Литва прямо вказують на важливість забезпечення навчання рідною мовою у власних нормативних актах, тоді як у Латвії законодавство не передбачає заходів такого типу для учнів-мігрантів (Eurydice, 2009).

При розробці політики у відповідь на особливі потреби учнів-іммігрантів, враховуються наступні фактори:

- структура системи освіти (Незважаючи на те, що хоча більшість рекомендацій ЄС передбачають реформування системи освіти як такої, певні короткострокові заходи можуть бути адаптовані до структури конкретної системи освіти. Наприклад, політика рівномірного розподілу учнів-мігрантів по школах може бути неефективною у країнах із системою

вільного вибору закладу формальної освіти, коли батьки можуть переводити своїх дітей з однієї школи до іншої);

- економіка та фінанси (Найчастіше причинами поганої реалізації зазначеної політики є брак фінансування, економічні кризи, скорочення державних витрат, особливо у сфері освіти);

- відсутність комплексного підходу (Зазвичай запропоновані кращі практики впроваджуються як компенсаційні заходи, без координації та співпраці між зацікавленими сторонами);

- політичний контекст (Політика інтеграції мігрантів найчастіше передбачає заходи, спрямовані на протидію викликам, з якими вони стикаються у країні призначення. Однак, нові та все більш різноманітні імміграційні потоки змушують змінювати усталені традиційних підходи) (Siarova & Essomba, 2014, с. 6).

Так, у Нідерландах, незважаючи на визнання переваг багатомовної освіти, викладання рідною мовою мігрантів не знаходять відображення в національній політиці через пріоритетність викладання мовою держави. Діти мігрантів у Норвегії мають право на адаптовану освіту норвезькою мовою і одночасно право на освіту рідною мовою. Хорватія та Болгарія запровадили політику, що дозволяє (обмежену) освіту рідною мовою, хоча в Болгарії це, в основному, стосується місцевих етнічних меншин, а не мігрантів (Graaf et al., 2020, с. 28).

З іншого боку, наприклад, у школах Франції використовується методика викладання французької мови, що опирається на морфологічну структуру та синтаксис рідної мови учня. В Австрії рідна мова учнів-мігрантів може викладатися як факультативний предмет або вивчатися на окремих (післяобідніх) заняттях (unverbindliche Übungen) з носієм цієї мови, який працює разом з класом або вчителем-предметником. У Швеції учні, для

яких шведська мова не є рідною, мають право відвідувати предмет «Вивчення рідної мови» (modersmålsundervisning), який має окрему програму, що охоплює літературу, історію та культуру країни походження учнів. Школи зобов'язані організувати навчання рідною мовою, якщо принаймні п'ять учнів подали заяву і якщо можна знайти відповідного вчителя, який володіє як шведською, так і іншою мовою на достатньому рівні (Siarova & Essomba, 2014, с. 4).

Існують також практики реалізації політики вивчення рідної мови, підтримувані громадами а, в деяких випадках, самими організаціями мігрантів, в окремих регіонах країн ЄС. У Португалії навчання рідної мови українських дітей, наприклад, здійснюється на неформальному рівні і залежить від добровільних та приватних ініціатив, ресурсів громадських асоціацій, підтримки центральної та місцевої влади. Асоціації мігрантів роблять свій внесок у цей процес, допомагаючи українським дітям подолати почуття несприйняття навчання поза межами стандартної навчальної програми та шкільних годин, підвищуючи мотивацію до вивчення рідної мови та поглиблення своїх знань засобами рідної мови, зберігаючи українську культурну ідентичність та передаючи її наступним поколінням (Gut , 2017, с. 67). Турецька батьківська організація в Німеччині співпрацює з окремими школами для обговорення поточних проблем з учителями, консультує їх, надає підтримку батькам за допомогою перекладу тощо. Тут існує кілька наставницьких організацій, які допомагають молодим учням-іммігрантам долати культурні виклики та розвивати особистісні навички в школі та поза нею (Siarova & Essomba, 2014, с. 4).

Отже, в країнах ЄС доступ до освіти рідною мовою або врегульований національними нормативно-правовими актами (Австрія, Німеччина, Данія,

Естонія, Італія, Латвія, Литва, Словенія, Іспанія, Швеція), є відповідальністю місцевих шкіл та урядів (Фінляндія, Нідерланди), або не має чітко визначених рекомендацій на законодавчому рівні (Болгарія, Бельгія, Хорватія, Чехія, Кіпр, Франція, Греція, Угорщина, Ірландія, Люксембург, Мальта, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина). Практика забезпечення освіти рідною мовою в одній країні не обов'язково працює в іншій, а тому рекомендації та політичні пропозиції повинні бути ретельно адаптовані до реалій конкретного контексту.

Ефективна мовна підтримка дітей мігрантів можлива завдяки взаємодії кількох факторів: моніторинг знань дітей перед початком вивчення іноземної мови; функціонування додаткових курсів та занять, які б допомагали легко подолати мовні бар'єри та поглибити знання під час навчання в школах, налагодження партнерських стосунків з етнічними громадами та неурядовими організаціями, які визнають важливу роль рідної мови в підтримці етнічної ідентичності. Огляд досліджень та основних положень документів ЄС свідчить, що країнам часто бракує комплексних національних підходів до гарантування освіти рідною мовою для дітей мігрантів, а також повноцінного впровадження багатомовної освіти у закладах освіти. Освіта рідною мовою мігрантів є досить умовним явищем, залежить від кількості учнів, які розмовляють цією мовою в межах приймаючої країни, та може обмежуватися вибором лише кількох мов. Вивчення іноземних мов як на регулярних заняттях, так і у вигляді факультативу, передбачає опанування основних європейських мов (англійської, французької, німецької), а не тих, якими розмовляють мігранти з країн поза межами ЄС.

Європейський Союз оголосив про важливі ініціативи, які допоможуть ефективніше створювати єдиний європейський освітній простір, як от

- проведення часу за кордоном з метою навчання та отримання знань має стати нормою;

- компетенції, набуті в національних закладах освіти повинні бути визнані на території усього ЄС;

- знання двох мов на додаток до рідної мови має стати нормою;

- кожен повинен мати доступ до якісної освіти, незалежно від свого соціально-економічного походження;

- люди повинні мати сильне відчуття своєї європейської ідентичності, культурної спадщини Європи, а також цінувати її розмаїття (Graaf et al., 2020, с. 14).

Відповідно, органи, які відповідають за національну, регіональну та інституційну політику в усіх освітніх секторах, повинні

- переглянути існуючу політику з метою зміцнення багатомовної та міжкультурної освіти, підтримки мовного і культурного розмаїття, забезпечити, щоб мовний аспект був чітко визначений у навчальних програмах, аби надати учням вдосконалювати знання із принаймні двох мов окрім мови навчання, докладати зусиль для забезпечення сертифікації набутих мовних компетентностей;

- заохочувати вивчення додаткових мов з раннього віку та забезпечити, щоб на кожному наступному етапі освіти враховувалися компетенції, які учні попередньо здобули;

- переглянути традиційні мовні ієрархії та прагнути урізноманітнити спектр мов, що пропонуються, сприяти вивченню мов у взаємодії одна з одною;

- сприяти двомовній освіті та освіті із зануренням, а також змістовному та мовному інтегрованому навчанню;

- вивчити шляхи включення рідних мов, які не є частиною офіційної навчальної програми, в освітній процес, та забезпечити офіційне визнання та сертифікацію цих мов;

- визнати внесок неформальної освіти;

- створювати умови, сприятливі для організації комплексних навчальних середовищ, у тому числі тих, що повністю інтегрують використання цифрових медіа;

- сприяти викладанню мов у взаємодії одна з одною, сприяти комунікації та співпраці між викладачами різних мов та різних навчальних предметів;

- заохочувати педагогічні підходи, які розширюють можливості для розвитку навичок критичного мислення, створюють демократичну атмосферу в класі та шкільну культуру, а також готують учнів до навчання впродовж усього життя;

- заохочувати педагогічні підходи, які розвивають мовну та культурну обізнаність учнів, готують їх до участі в міжкультурному діалозі;

- підтримувати створення та використання інструментів оцінювання, які повністю відповідають цілям багатомовної та міжкультурної освіти;

- заохочувати навчальну мобільність як вчителів, так і учнів,

- сприяти професійному розвитку вчителів та інших педагогічних працівників щодо багатомовної та міжкультурної освіти для демократичного суспільства;

- залучати батьків, опікунів та осіб, відповідальних за неформальні освітні ініціативи, до заходів, які пропагують, відзначають і висвітлюють переваги багатомовності та міжкультурного діалогу (Council of Europe, 2022, с. 14).

Як бачимо, впровадження двомовної освіти вимагає від будь-якої країни-члена ЄС підготовки достатньої кількості кваліфікованих викладачів та експертів, які можуть задовольнити освітні потреби дітей-мігрантів, стимулювати бажання вчитися в рамках звичайної навчальної програми та позакласних заходів, допомагаючи забезпечити безперервність навчання для новоприбулих дітей. Використання рідної мови в освітньому процесі може стати тим механізмом, який не лише впливатиме на поглиблення розуміння особливостей мови країни перебування, а й сприятиме досягненню всіх зазначених вище завдань.

Професійна підготовка та нормативне забезпечення діяльності вчителів іноземних мов у Європейському полікультурному освітньому середовищі

Сучасні глобалізаційні процеси вимагають навичок міжкультурної комунікації, де знання інших культур нероздільно пов’язане із знанням інших мов. Таким чином, уроки іноземної мови повинні допомогти учням підготуватися до реального світу, де багатомовність є необхідною навичкою та інструментом для адаптації до повсякденного життя, в якому їм доведеться співпрацювати з представниками інших культур.

Багатомовність і мультикультуралізм стосуються як поваги до рідної мови і культури, так і прояву поваги і розуміння до інших мов і культур. Європейська комісія пов’язує мультикультурне середовище з присутністю в ньому дітей-мігрантів та розглядає його як засіб, за допомогою якого вчитель може допомогти учням навчитися «цінувати різноманітність» (ICF Consulting Services Ltd., 2015), підвищити обізнаність про культурні відмінності та відчути емпатію до цих відмінностей як на рівні лінгвістики, так і на рівні цінностей та менталітету. Вивчення іноземних мов сприяє

ознайомленню з особливостями інших культур, адже кожен, хто володіє кількома мовами, знає про різні способи комунікації та покладається на контекст різних культур, а не лише на свою власну (Drobot, 2022). До іноземних мов на території ЄС відносять всі мови, які мають позначку «іноземна» в навчальних програмах, затверджених національними органами управління освітою. Таким чином, певні мови, які з політичної точки зору вважаються регіональними або мовами меншин, можуть бути включені до навчальної програми як іноземні. Застосовують також і термін «сучасні мови» (щоб чітко відрізнити їх від класичних мов), або «друга чи третя мова» (на відміну від «першої мови» – термін на позначення мови, яка може використовуватися для навчання в країнах з більш ніж однією державною мовою) (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023, с. 147).

Вчителі країн ЄС зазвичай працюють у гетерогенному мовному та культурному середовищі, яке формується за допомогою як лінгвістичного контексту країни проживання, так і присутністю в її суспільстві мігрантів. Співіснування різних мов у школах, окрім переваг як для новоприбулих учнів, так і для корінних мешканців, має цілу низку викликів для вчителів та персоналу школи. Однак, вчителі, які знають, як працювати в таких умовах, здатні ефективно протидіяти расизму, дискримінації та ізоляції, одночасно пропагуючи толерантність, повагу до різноманітності серед своїх учнів.

Вчителі, які можуть викладати іноземні мови в країнах ЄС, поділяються на 2 категорії:

- вчителі широкого профілю (зазвичай у початковій школі), які мають кваліфікацію для викладання всіх (або майже всіх) предметів, передбачених навчальною програмою, у тому числі іноземних мов, незалежно від того, чи отримали вони спеціальну підготовку в цій галузі,

- вчителі-предметники, які мають кваліфікацію для викладання однієї чи кількох іноземних мов (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023, с. 148–149).

Відтак, в початковій школі відповідальність за викладання іноземних мов може бути покладено лише на вчителів-предметників (Іспанія, Португалія, Литва, Данія), або на вчителів широкого профілю (Норвегія, Італія, Франція, Швейцарія, Німеччина), або ж існує розподіл обов'язків з викладання іноземних мов між такими вчителями (Швеція, Фінляндія, Польща, Угорщина). В середній школі майже в усіх країнах, що мають національні рекомендації щодо рівня предметної спеціалізації вчителів іноземних мов, іноземні мови мають викладати лише фахівці з цього предмету. Виняток становлять Хорватія та Латвія, де до викладання іноземних мов можуть залучатися як вчителі широкого профілю, так і вчителі-предметники, а також Норвегія, де відповідальність покладається на вчителів широкого профілю (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023, с. 100).

Щоб викладати інші дисципліни іноземною мовою, вчителі повинні мати дуже хороші знання як з предмета, так і мови, якою він викладається. Крім того, вони мають бути знайомі з методикою CLIL (Content and Language Integrated Learning (інтегрований підхід у вивченні мови (окрім основної мови навчання) та інших предметів), який в межах ЄС набуває кількох форм:

- коли дисципліни викладаються тією мовою, яка зазначена як іноземна у навчальних програмах, причому кількість таких предметів може варіюватися від кількох до всіх, зазначених у програмі, окрім власне самих мов;

- коли предмети викладаються регіональною мовою або мовою меншин, або іншою державною мовою (у країнах з більш ніж однією державною мовою), а інші предмети (крім мов) викладаються ще однією мовою, тобто шкільні дисципліни викладаються двома (в поодиноких випадках трьома) мовами (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023, с. 147) .

У більшості освітніх систем, які мають нормативно-правові акти регулювання кваліфікації вчителів для викладання за методикою CLIL, вчителі без профільної освіти з іноземних мов повинні довести, що вони володіють достатніми знаннями відповідної мови на рівні B2, або C1 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Ради Європи (CEFR). В деяких випадках як доказ володіння іноземною мовою приймаються різні типи сертифікатів або дипломів (наприклад, Кембриджський сертифікат з англійської мови в Данії або державний мовний іспит у Словаччині). В обмеженій кількості країн вимоги виходять за рамки простого знання іноземної мови. Наприклад, у Франції майбутні викладачі CLIL повинні мати кваліфікацію, яка підтверджує їхню здатність користуватися іноземною мовою та їхнє розуміння специфіки викладання CLIL. В Іспанії вчителі повинні пройти курси підвищення кваліфікації з методики CLIL. Подібна вимога існує і в Італії, де навчання за методикою CLIL можна пройти або в рамках здобуття педагогічної освіти (60 кредитів ЄКТС), або в рамках безперервного професійного розвитку під час підвищення кваліфікації (20 кредитів ЄКТС) тощо (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023, с. 101). Реорганізація болгарської педагогічної освіти, наприклад, включає вимогу до вчителів, які повинні постійно підвищувати кваліфікацію для того, щоб пройти переатестацію (Ivanova, 2020).

Тобто, вимоги, які висуваються до вчителя іноземних мов на їхньому робочому місці, вказують на важливу роль як допрофесійної підготовки, так і постійного фахового розвитку особливо в контексті роботи в полікультурному освітньому середовищі, що ефективніше реалізується за наявності відповідної політики та нормативно-правової бази.

Відтак, Рада Європи акцентує на ролі закладів формальної освіти, які відповідають за підготовку вчителів у всіх секторах освіти. Зазначається, що такі установи повинні:

- сприяти подоланню стереотипних поглядів, переконань і концепцій, пов'язаних з вивченням мов, культурою та міжкультурним навчанням;

- розвивати багатомовну та міжкультурну компетенцію майбутніх вчителів як важливий вимір їхньої педагогічної компетенції;

- залучати студентів до детального вивчення того, що передбачають багатомовні та міжкультурні підходи в освіті;

- допомагати майбутнім фахівцям розвивати педагогічні компетенції, необхідні для управління мовним і культурним розмаїттям, підтримки демократичної культури у ввірених їм класах;

- закохувати здобувачів освіти до мобільності як важливого аспекту професійного розвитку;

- сприяти проведенню практичних досліджень, щоб здобувачі освіи могли зробити свій внесок у розробку освітньої політики та практики на основі фактичних даних (Council of Europe, 2022, с. 17).

Надання якісної освіти в культурно та лінгвістично різноманітному класі є дуже складним і відповідальним процесом для всіх зацікавлених сторін і вимагає особливих навичок від викладацького складу. Саме тому визначено три ключових сфери підготовки таких фахівців:

- викладання в міжкультурному класі (вчителі повинні знати, як навчити своїх учнів цінувати різноманітність і рівність, про розвиток ідентичності, стереотипи та дискримінацію в класі, бути здатними стимулювати саморефлексію, створювати безпечне навчальне середовище і мати високі освітні очікування щодо учнів-іммігрантів);

- опанування другої мови (вчителі повинні знати, як викладати предмети тим учням, які не в повному обсязі володіють мовою навчання, а також як адаптувати викладання своїх дисциплін для того, щоб навчати мови країни перебування тих, хто вивчає другу мову) (OECD, 2010);

- реагування на специфічні потреби учнів-мігрантів (вчителі повинні вміти враховувати відмінності між учнями, знати про програми позакласної та позашкільної підтримки, а також, як налагодити контакт з батьками та громадами мігрантів (Degler, 2014, с. 1).

Освітні дискурси країн ЄС засвідчують значну розбіжність між політикою мультикультурної обізнаності та практикою її запровадження в систему підготовки вчителів. Так, основні положення цієї політики фрагментарно включені до освітніх програм в університетах (як от в естонській системі підготовки вчителів), або викладаються на факультативному рівні, або ще не включені в програму підготовки вчителів. До того ж у більшості європейських країн немає вимог до кваліфікації вчителів, які мають право навчати дітей, чия рідна мова не є мовою навчання.

Прогалини в готовності та компетенціях вчителів до роботи з розмаїттям у класі були визнані в робочому документі Комісії ЄС ще у 2012 році (European Commission, 2012, с. 32). Дослідження TALIS 2018 показало, що, незважаючи на визнання важливості набуття вчителями компетенцій для роботи у міжкультурному середовищі, вони все ще не мають достатніх

навичок для вирішення проблем, пов'язаних з різноманітністю в класі, або їм бракує впевненості у викладанні в таких класах (Schleicher, 2020). Опитування вчителів в країнах ЄС за технологією TALIS (OECD, 2019) дозволило зробити висновок, що лише 24,5 % вчителів різних предметів пройшли підготовку до викладання в полікультурних класах під час навчання в університетах. Відповіді респондентів показують, що ця тема була однією з найменш представлених у їхніх навчальних курсах. Найвища частка вчителів, які пройшли підготовку з питань викладання в багатомовному середовищі, зберігалася на Кіпрі (48,0 %), де майже кожен другий вчитель здобув навички управління мовним розмаїттям у своїх класах. Натомість у Чехії, Франції, Литві, Угорщині, Португалії та Словенії відсоток таких учителів є меншим. У переважній більшості країн майбутні вчителі, як правило, закінчили один з курсів, що розглядав питання викладання в мультикультурному чи багатомовному середовищі. Це засвідчують цифри статистики, яка порівнювала відсоток молодих учителів (віком до 35 років) із відсотком учителів старшого віку (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023, с. 104).

Оскільки суспільства стають дедалі різноманітнішими, підготовка вчителів повинна передбачати стратегії, спрямовані на задоволення унікальних потреб кількох груп учнів. Ефективні навчальні програми в закладах формальної освіти, особливо ті, які враховують мінливу демографічну панораму в шкільній освіті ЄС, можуть озброїти майбутніх вчителів механізмами та підходами для роботи в мультикультурних класах, розвинути необхідні навички для розуміння та прийняття етнічного розмаїття, врахування різних точок зору і практик, які поважають походження та культуру всіх учнів (Smits & Janssenswillen, 2020). Незважаючи на відсутність всеохоплюючої політики щодо підготовки

вчителів до мультикультурного підходу в класі, окремі педагогічні університети та інститути по всій Європі вже застосовують принципи мультикультурної обізнаності, викладають другу мову для своїх студентів тощо.

Так, наприклад, за останні роки Норвегія доклала значних зусиль для підвищення рівня мультикультурності та володіння другою мовою вчителями. Теми, пов’язані з мультикультурністю, стали обов'язковою частиною всіх чотирирічних програм підготовки вчителів. З 2020 року тривалість програми підготовки вчителів збільшилася з чотирьох до п’яти років і передбачає здобуття ступеня магістра педагогіки. Освітня програма озброює студентів поглибленими знаннями з теорії навчання та розвитку дітей і молоді, формування і навчання в різних соціальних, мовних та культурних контекстах тощо (Andersen, 2020).

Оновлена Національна базова програма Фінляндії (Finnish National Core Curriculum), а також програми педагогічної освіти наголошують на підтримці рівності в усіх сферах освіти, що передбачає задоволення потреб учнів та їхнього добробуту, а також підвищення обізнаності про глобальну відповідальність (усвідомлення взаємозв’язку та взаємозалежності світу, фундаментальних цінностей, таких як людська свобода, гідність, повага, рівні можливості та права людини), різні мови та культури. Проведені дослідження вказують, що освітні ініціативи, як от пілотний курс з розвитку міжкультурної чутливості у Фінляндії для здобувачів вищої освіти, можуть сприяти кращому розумінню норм та цінностей інших людей (Rissanen, Kuusisto & Kuusisto, 2016).

У Литві основні компетенції вчителя визначені в наказі міністра № ISAK-54 2017 року «Про затвердження професійних компетенцій вчителів», де з-поміж іншого йдеться про збереження та розвиток

різноманітної литовської культури, збагаченої досвідом національних меншин, повагу до соціальної, культурної, мовної та етнічної ідентичності учнів, роль домашнього середовища та різних сімейних цінностей для взаємодії з учнями та їхніми батьками (опікунами). Представлені загальні та професійні компетентності також включають створення дружнього до змін, толерантного та кооперативного навчального середовища, в якому студенти мають можливість проявляти ініціативу, діяти самостійно та знаходити однодумців, а також почуватися безпечно та впевнено у собі та інших (Didika, 2020)

Педагогічна освіта в Нідерландах включає курси для майбутніх вчителів, які пропагують повагу до культурного розмаїття та вчать задовольняти специфічні навчальні потреби учнів-мігрантів. Результати аналізу навчальної програми педагогічного коледжу в одному з найбільших міст Нідерландів показують, що 43% усіх навчальних курсів протягом 4 років підготовки майбутніх вчителів так чи інакше стосуються теми різноманіття, причому їй приділяється більше уваги наприкінці підготовки фахівця (3 та 4 курси). Такі предмети як «Міжкультурна освіта», «Педагогіка» та «Вікова диференціація» розглядають навчання другою мовою, етнічне та культурне розмаїття, залучення батьків до освітнього процесу тощо (Severiens, Wolff, & van Herpen, 2014).

Гамбурзький університет (Німеччина) прийняв положення, яке визначає, що елементи багатомовності та різноманітності, а також мультикультурності є обов'язковими на всіх етапах підготовки вчителів. Гамбурзька модель підготовки вчителів (Hamburger Modell der Lehrerbildung) пропонує розглядати ці теми не лише в межах вивчення педагогіки, а й методики викладання різних дисциплін. Ці питання висвітлюються на чотирьох бакалаврських та магістерських курсах для

вчителів початкової, середньої та старшої середньої школи, а також для викладачів спеціальної та професійної освіти (Universität Hamburg, n.d.).

Ініціатива eTwinning в є європейською платформою, яка сприяє співпраці між школами через використання інформаційно-комунікаційних технологій, надаючи їм можливість розвивати навички міжкультурного спілкування та інклюзивного навчання. В Італії ця ініціатива активно інтегрується в програми підготовки вчителів, а кількість університетів, що беруть участь у програмі, постійно зростає (European School Education Platform, 2024).

Крім того, практика є важливим компонентом ефективної педагогічної освіти. Проходження практики в різноманітних шкільних середовищах допомагає підвищити міжкультурну чутливість майбутніх учителів, змінити їхнє ставлення до сприйняття різноманітності (Tinkler & Tinkler, 2013), особливо, якщо все це супроводжується відповідними курсами, ефективними порадами з боку викладачів і наставників у межах закладу вищої освіти. До прикладу – проєкт наставництва Nightingale, який є частиною освітньої програми педагогічного університету в м. Цуг, Швейцарія. Його мета – сприяти розумінню міжкультурного середовища, набуття майбутніми вчителями певного досвіду, одночасно підтримуючи інтеграцію учнів в школах міста. Майбутні фахівці об’єднуються в пари з учнями (8-12 років, переважно, але не тільки з іммігрантським походженням) з місцевої початкової школи і проводять разом приблизно дві-три години на тиждень протягом семи-восьми місяців. Протягом цього періоду студенти відвідують індивідуальні та групові тренінги на певні теоретичні теми (міжкультурна комунікація, робота з батьками тощо). Будучи прикладом для наслідування, у тісному зв'язку з дитиною майбутні

вчителі поглиблюють свої знання та розуміння функціонування багатомовного середовища в школі (Nightingale Mentoring Network, n.d.).

Безсумнівно, міцна основа мультикультурної освіти під час професійної підготовки безпосередньо впливає на здатність вчителів впроваджувати ефективні практики на робочому місці. Без цієї основи існує ризик того, що вчителі можуть відчувати себе непідготовленими або не бажати стикатися з різними потребами своїх учнів (Thomassen & Munthe, 2021). Тому важливо, щоб програми підготовки вчителів надавали пріоритет інтеграції мультикультурних підходів і пропонували широкі можливості для рефлексивної практики. З іншого боку, підготовка вчителів не обмежується формальною освітою, а передбачає безперервний професійний розвиток, який дозволяє їм бути в курсі нових досліджень і практик у сфері мультикультурної освіти.

Проєкт NAOS (2014-2017 рр.), метою якого було підвищення професійної спроможності вчителів у роботі з різноманітністю, пов'язаною з міграцією, шляхом впровадження інноваційних форм співпраці між освітянами та іншими фахівцями, які працюють з дітьми, дослідив 20 шкіл у європейських країнах. Основними завданням було зрозуміти, які заходи з розвитку професійного потенціалу вчителі проводять у своїх школах, а також контекстуальні чинники, що сприяють або перешкоджають навчанню вчителів викладати в класах, які іноді швидко змінюються з точки зору походження учнів. Одне зі спостережень, зроблених у результаті порівняння всіх навчальних візитів, полягає в тому, що лише половина шкіл бере участь у професійному розвитку з питань різноманітності – від окремих курсів і взаємного навчання до інтегрованих програм і співпраці з університетами (Weltevrede & Seidler, 2016).

По перше, новоспечені вчителі можуть не мати досвіду викладання в багатомовних класах. Це має бути враховано школами та органами управління освітою під час індивідуальної підтримки та консультацій на новому робочому місці. Така підтримка може допомогти зменшити рівень відсіву вчителів, підвищити якість викладання, підтримати професіоналізм у школах, забезпечити зворотний зв'язок і підвищити ефективність програм професійного розвитку (European Commission, 2010). У Греції, наприклад, молодим спеціалістам пропонується обов'язкове чотиримісячне інтенсивне навчання на місцевому рівні, спрямоване на підвищення готовності новопризначених вчителів викладати у класах з високим відсотком учнів з мігрантським походженням (European Commission, 2017).

Ефективними інструментами для підготовки вчителів до роботи в умовах міжкультурного середовища на робочому місці можуть бути також програми наставництва. Школи застосовують нові стратегії та підходи, такі як спільне викладання, адаптивне персоналізоване навчання для учнів з різними компетенціями, а також експерименти з місцевими ініціативами та проєктами, співпраця між вчителями як у межах шкіл, країн, так і в рамках глобальних мереж. Крім того, такі ініціативи забезпечують ефективне вирішення складних питань, пов'язаних із розмаїттям в освіті. Школи та вчителі можуть скористатися ресурсами, мережевими зв'язками та навчанням, які надають спеціалізовані центри в багатьох країнах і містах ЄС.

Наприклад, активна участь Фінських вчителів у професійних навчальних спільнотах має стійкий позитивний вплив на їхню впевненість в роботі в умовах культурного різноманіття (Mo, Appel, Kim, & Lee, 2021). Норвезький національний центр мультикультурної освіти надає пряму

підтримку школам, які з ним співпрацюють, оскільки вони потребують підтримки в навчанні дітей, які не володіють норвезькою мовою або володіють нею на недостатньому рівні. Підтримка надається у формі тренінгів для шкіл і вчителів, організації мережевих заходів для шкіл і надання ресурсів для вчителів через веб-сайт (Flaris & Severiens, 2017). У Німеччині тренери з мовної підтримки консультують вчителів у школах, де частка дітей, що не володіють мовою навчання, перевищує середній показник. Тренери працюють зі школами над створенням власних загальношкільних програм і політики вивчення іноземних мов, проводячи відповідні тренінги та надаючи підтримку (ICF Consulting Services Ltd., 2015, с. 77).

Коли вчителі відчувають свою спроможність і обізнаність, вони з більшою ймовірністю впроваджуватимуть стратегії, що підтримують багатомовність і мультикультуралізм. Наприклад, розроблятимуть уроки, які відображають культурне походження їхніх учнів, або проводитимуть заходи, що сприяють порозумінню між однокласниками з різних громад, нівелюватимуть упередженнями та стереотипи для створення затишної атмосфери, в якій усі учні відчувають свою цінність і залученість. Програми підвищення кваліфікації можуть забезпечити їх новітніми механізмами реагування на виклики, які пов’язані із роботою в полікультурному середовищі. Так, наприклад, нова програма підготовки вчителів у Польщі 2019 року виділяє інклюзивну освіту та управління культурно різноманітними класами серед основних навичок для вчителів, хоча підвищення кваліфікації педагогів є переважно відповідальністю адміністрації школи (Wasilewska, Gajewska-Dyszkiewicz, & Przybysz, 2020). Програми підвищення вчителів у Болгарії націлені на розвиток ключових

компетенцій в мультикультурному середовищі, зокрема, комунікацію, етнічну та релігійну толерантність (Ivanova, 2020).

Багато ініціатив, що підтримують професійний розвиток вчителів, очолюють організації громадянського суспільства, що діють на основі урядових стратегій або директив. Неформальна освіта педагогів пропонує гнучкий шлях для професійного зростання, охоплює низку навчальних заходів і можливостей для професійного розвитку поза межами традиційної структури формальної освіти, не завжди може бути підтверджена офіційними документами (дипломами, сертифікатами, довідками), найчастіше здійснюється без відриву від робочого місця, але її результати впроваджуються безпосередньо на робочому місці. Неформальна освіта доповнює формальну підготовку вчителів, пропонуючи освітянам можливості для рефлексії та адаптації своїх навчальних практик до конкретних потреб своїх учнів. Як зазначають дослідження (Portolés & Martí, 2020), переконання вчителів щодо багатомовної освіти учнів значною мірою формуються під впливом їхнього життєвого досвіду та формальної підготовки. Ці переконання, своєю чергою, глибоко впливають на їхній педагогічний вибір та взаємодію з учнями. Неформальні навчальні ініціативи можуть підвищити компетентність педагогів у використанні багатомовних стратегій, які сприяють досягненню позитивних результатів у навчанні.

Ефективним механізмом, пов’язаним із неформальною підготовкою вчителів, є обмін найкращими практиками між педагогами, які працюють у схожих багатомовних контекстах. Наприклад, вчителі можуть бути членами професійних спільнот та міжнародних організацій, де вони обговорюють ідеї та успішні підходи, беручи участь в семінарах, конференціях, практикумах, формують спільне розуміння ефективних

педагогічних методів, які резонують з конкретною культурною та мовною динамікою їхніх класів, адаптують свій навчальний досвід до динамічного характеру багатомовних класів. Наприклад, спільнота European Centre for Modern Languages (ECML) надає тренінги та консультації для вчителів країн-членів ЄС, спрямовані на забезпечення якісної освіти для учнів-мігрантів, допомагаючи педагогам подолати розрив у досягненнях між цими учнями та їхніми однолітками (ECML, n.d.). European Teachers Network об'єднує навчальні та дослідницькі мережі, що працюють над забезпеченням високоякісної підготовки вчителів. Одним із завдань такої організації є впровадження стратегій навчання дітей з різним походженням, зокрема біженців та мігрантів (European Teachers Network, n.d.). The Association for Teacher Education in Europe (ATEE) є мультикультурною асоціацією з широким досвідом у різних галузях педагогічної освіти, метою якої є підвищення якості цієї освіти та підтримка професійного розвитку вчителів і викладачів на всіх рівнях (Association for Teacher Education in Europe, n.d.).

Пропонуючи можливості для співпраці, самоконтролю навчання та педагогічної рефлексії, неформальна підготовка долає обмеження формальних освітніх програм, або сприяє їх удосконаленню у відповідь на потреби учнів в багатомовному класі. Наприклад, Міністерство освіти Болгарії, співпрацюючи з Агентством ООН у справах біженців, Болгарською спілкою вчителів та Державним агентством у справах біженців в рамках проєктів, що фінансуються ЄС, запровадило тренінги для вчителів з усієї Болгарії, на яких педагоги отримали можливість ознайомитися із особливостями викладання болгарської мови як іноземної для шукачів притулку та студентів-біженців та обмінятися кращими практиками (Ivanova, 2020). Хорватська асоціація «Крок за кроком» у 2018 році

запустила інноваційний веб-сайт «Стаття 28», метою якого є збір матеріалів (аналітичні записки, посібники, приклади передового досвіду, навчальні матеріали) для допомоги вчителям та школам у навчанні дітей з мігрантським походженням, біженців та шукачів притулку (Pijaca, 2020). Вільнюський дім литовців проводить семінари для підвищення кваліфікації вчителів, де його представники діляться досвідом і передовою практикою роботи з різноманітними групами. Новини про такі заходи, а також низка посібників і методичних рекомендацій, підготовлених дослідницькою спільнотою, які допомагають вчителям працювати з різноманітністю в класах, представлені в цифровому середовищі для вчителів (Graaf et al., 2020, с. 36). У Греції безкоштовний проєкт «Навчай заради інтеграції», який фінансується ЮНІСЕФ, був реалізований в Університеті м. Афін. Співробітники проєкту підготували сотні вчителів по всій країні до викладання грецької мови як другої іноземної (Palaiologou, 2020).

Залучаючи й адаптуючи стратегії неформального навчання, освітяни можуть ефективніше задовольняти різноманітні мовні потреби своїх учнів, сприяючи таким чином створенню інклюзивного навчального середовища. Наприклад, каталог курсів професійного розвитку (European School Education Platform, n.d.-a), пропонованих як незалежними провайдерами, так і Європейською платформою шкільної освіти та програмою Еразмус, містить численні опції навчання, спрямованого на озброєння педагогів інструментами та методологіями для роботи з мультикультурними та етнічно різноманітними класами. Ось деякі з них:

- курс Supporting Diversity with Intercultural Education in the Classroom (м. Спліт, Хорватія, квітень 2025) запропонує практичні стратегії, індивідуальні поради від досвідчених тренерів-педагогів, колег, які

допоможуть впоратися із викликами планування та створення інтерактивних уроків для міжкультурних класів (European School Education Platform, n.d.-b);

- курс Teaching in a Global Cultural Class Environment. The Culturally Responsive Teaching (CRT) Approach (м. Соверато, Італія, квітень 2025) ознайомить із актуальною теоретичною базою щодо викладання в реальному мультикультурному класі, пропонує розуміння педагогічного підходу, який враховує культурну різноманітність учнів і використовує її як ресурс для покращення навчання та розвитку (European School Education Platform, n.d.-c);

- курс Teaching in an International Classroom Happily and Successfully (м. Амстердам, Нідерланди, травень 2025) забезпечить педагогів інструментарієм ефективних методів і стратегій викладання, адаптованих для міжкультурних класів, механізмами впровадження різноманітних методик для ознайомлення учнів з різними культурами та сприяння культурній обізнаності (European School Education Platform, n.d.-d);

- курс Cultural Diversity in Class (м. Шантійї, Франція, травень 2025 р.) розроблений спеціально для забезпечення інтерактивності через вхідні сесії, групові проекти та спільну роботу, що дозволить учасникам під керівництвом професіоналів освіти з реальним досвідом викладання створити відповідні ресурси та матеріали для подальшого використання в багатомовних класах (European School Education Platform, n.d.-e);

- курс Creative Teaching: Blending CLIL and Multicultural Diversity (м. Лісабон, Португалія, липень 2025) спрямований на вчителів, які прагнуть інтегрувати предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) з принципами мультикультурного розмаїття (European School Education Platform, n.d.-f);

- курс Intercultural Learning and Cultural Diversity in the Classroom (м. Порту, Португалія, жовтень 2025) пропонує вчителям навчитися приймати міжкультурне розмаїття, організовувати співпрацю між учнями в багатомовних класах, відчути себе каталізаторами соціальних змін та відповідальним членом суспільства, що ґрунтується на розмаїтті (European School Education Platform, n.d.-g).

Професійний розвиток, що відбувається через неформальні канали, дозволяє вчителям безперервно навчатися та адаптуватися до викликів, пов'язаних із багатомовністю в освіті. Педагоги, оснащені потрібними інструментами та підтримкою, здатні ефективно реагувати на потреби учнів у своєму класі. Однак, незважаючи на переваги неформальної освіти вчителів, зберігаються і певні професійні випробування та дилеми. Наприклад, вчителі можуть зіткнутися з труднощами в адаптації стратегій, які є ефективними в одному контексті, але не діють в іншому, де демографічні дані та освітні ресурси учнів суттєво відрізняються. Крім того, брак інституційних стимулів і визнання участі в неформальному навчанні може перешкоджати залученню вчителів до важливої спільної діяльності.

Висновки до розділу

Отже, багатомовність дедалі частіше визнається наріжним каменем ефективності освіти в сучасному глобалізованому суспільстві. У міру того, як розвивається демографічний ландшафт шкіл, зростає присутність учнів з різних мовних горизонтів, що вимагає зміни парадигми в освітніх підходах та її адаптації до новим умов (Garcia & Wei, 2014). Навчальні програми підготовки вчителів повинні підкреслювати цінність полікультурної освіти, висвітлюючи її переваги та практичне застосування

в класі, а педагоги повинні готові адаптувати свої стратегії викладання, сприяючи створенню такого освітнього середовища, в якому діти різного походження та міграційного досвіду відчувають себе частиною учнівського колективу. Відтак, ефективна підготовка вчителів іноземних мов до роботи в полікультурному освітньому середовищі неможлива без гармонійного поєднання трьох ключових компонентів: формування теоретичного підґрунтя та методичної бази під час академічної освіти в університеті, адаптації отриманих знань та вмінь до реалій учнівського різноманіття під час педагогічної діяльності та безперервного оновлення педагогічних підходів і розвитку міжкультурної компетентності за допомогою участі у неформальних освітніх ініціативах. Майбутнє шкільної освіти в країнах ЄС ґрунтується на спільному прагненні усіх її учасників підтримувати один одного в розвитку глибшого розуміння мультикультурності, а отже, сприяння інклюзивності та різноманітності в освіті через ефективну підготовку вчителів є не лише освітньою, а й соціальною відповідальністю.

Список використаних у розділі джерел

Гут, Н. В. (2022). Роль закладів неформальної освіти для інтеграції дітей мігрантів в країнах ЄС. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст: матеріали V міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 20 жовтня 2022 р.)* (сс. 62–66). Умань: Візаві.

Гут, Н. В., & Щербань, І. Ю. (2023). Особливості моніторингу результатів попереднього навчання дітей мігрантів в країнах ЄС. *Scientific Collection «InterConf+»*, *32*(151), 158–164.

Міжнародна організація з міграції. (2015). *Міжнародна термінологія у сфері міграції: українсько-англійський тлумачний словник*. Київ: Міжнародна організація з міграції.

Тарасюк, І. В. (2013). *Психологічні особливості мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Острог: Національний університет «Острозька академія».

Alici, M., & SIRIUS Network. (2017). *Mentoring for migrant youth in education: A handbook on how to make mentoring sensitive to a diverse student population*. SIRIUS – European Policy Network on Migrant Education. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/2012-2-2-Handbook-Mentoring-for-Migrant-youth-in-education.pdf

Andersen, F. C. (2020). *SIRIUS Watch country fiche for Norway*. SIRIUS Network.

Association for Teacher Education in Europe. (n.d.). https://atee.education/

Coste, D. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-right-this-text-has-been/16805a219d

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. https://rm.coe.int/168069d29b

Council of Europe. (1998). *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to member states on modern languages*. https://www.coe.int/en/web/lang-migration/recommendations

Council of Europe. (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture: Recommendation CM/Rec(2022)1 and explanatory memorandum*. https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4

Council of Europe. (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture: Recommendation CM/Rec(2022)1 and explanatory memorandum*. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4.

Council of the European Union. (2008). Council resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism. *Official Journal of the European Union*, C. 320, 1–3. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:0003:EN:PDF

Czapliński, P., & Dzhaman, V. (2023). Features of contemporary migration of the population of Ukraine: dynamics, directions, scale, problems. *Journal of Geography, Politics and Society, 13*(3), 22–33. DOI: https://doi.org/10.26881/jpgs.2023.3.03

Degler, E. (2014). *Background report: Teacher training and professional capacity*. SIRIUS Network.

Didika, J. (2020). *SIRIUS Watch country fiche for Lithuania*. У *SIRIUS Watch 2020: Taking stock of SIRIUS Clear Agenda and new developments in migrant education*. SIRIUS Network.

Drobot, I.-A. (2022). Multilingualism and Awareness of Cultural Differences in Communication. У X. Jiang (Ред.), *Multilingualism - Interdisciplinary Topics* (стор. 146). IntechOpen. DOI: https://doi.org/10.5772/intechopen.99178

European Centre for Modern Languages (ECML). (n.d.). *Supporting multilingual classrooms*. https://multilingualclassrooms.ecml.at/en/

European Commission / EACEA / Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2023 edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032

Council of the European Communities. (1977, July 25). Council Directive 77/486/EEC on the education of the children of migrant workers. *Official Journal of the European Communities*, L 199, 32–33. https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/1977/486/oj

Council of the European Union. (2013, May 16). Council conclusions on the social dimension of higher education. *Official Journal of the European Union*, C 168, 2–7. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0614(01)

Council of the European Union. (2014, May 20). Council conclusions on quality assurance supporting education and training. *Official Journal of the European Union*, C 183, 30–34. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(07)

Council of the European Union. (2018, May 22). Council conclusions on moving towards a vision of a European Education Area. *Official Journal of the*

European Union, C 195, 7–12. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018XG0607(01)

Council of the European Union. (2023, May 22). Council conclusions on the contribution of education and training to strengthening common European values and democratic citizenship. *Official Journal of the European Union*, C 1339, 1–7. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C_2023_1339

European Commission. (2007). *Improving the quality of teacher education* [Commission communication]. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c/language-en

European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. SEC(2010) 538 final. https://www.researchgate.net/publication/233981313_Developing_coherent_and_system-wide_induction_programmes_for_beginning_teachers_-_a_handbook_for_policy_makers

European Commission. (2012). *Commission Staff Working Document: Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF.EUR-Lex

European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. Final study report prepared by PPMI for DG EAC. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1

European Commission. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures

European Parliament & Council of the European Union. (2013). Directive 2013/33/EU of 26 June 2013 laying down standards for the reception of applicants for international protection (recast). *Official Journal of the European Union, L 180*, 96–116. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033

European Parliament resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants. (2009). *Official Journal of the European Union*, C 137E, 1–5. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52009IP0202EUR-Lex

European Parliament. (2005). Resolution on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education. *Official Journal of the European Union*, C 172E, 346–353. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52005IP0385

European Parliament. (2008, September 23). Resolution on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union*, C 8E, 57–62. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0422_EN.html

European Parliament. (2013, September 12). Resolution on the situation of unaccompanied minors in the EU. *Official Journal of the European Union*, C 252, 18–25. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52013IP0387

European Parliament. (2015, November 26). Resolution on education for children in emergency situations and protracted crises. *Official Journal of the European Union*, C 366, 151–156. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52015IP0418

European Parliament. (2023, September 12). *Resolution on the system of European Schools: State of play, challenges and perspectives*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2023-0306_EN.html

European School Education Platform. (2024, March 25). *Italian case study 'Empowering future teachers for sustainable intercultural and inclusive education: The impact of eTwinning on initial teacher education'*. https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/italian-case-study-empowering-future-teachers-sustainable-intercultural-and-inclusive-education-impact-etwinning-initial-teacher-education

European School Education Platform. (n.d. -b). *Supporting diversity and intercultural education in the classroom - Split, Croatia*. https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/supporting-diversity-intercultural-education-classroom-split-croatia

European School Education Platform. (n.d.-a). *Course catalogue*. https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses

European School Education Platform. (n.d.-c). *Teaching in a global cultural class environment: The culturally responsive teaching (CRT) approach*. https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/teaching-global-cultural-class-environment-culturally-responsive-teaching-crt-approach-0

European School Education Platform. (n.d.-d). *Teaching in the international classroom happily and successfully*. https://school-

education.ec.europa.eu/en/learn/courses/teaching-international-classroom-happily-and-successfully-2

European School Education Platform. (n.d.-e). *Cultural diversity in the class*. https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/cultural-diversity-class

European School Education Platform. (n.d.-f). *Creative teaching by blending CLIL and multicultural diversity – Lisbon*. https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/creative-teaching-blending-clil-and-multicultural-diversity-lisbon

European School Education Platform. (n.d.-g). *Intercultural learning and cultural diversity in the classroom – Porto*. https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/intercultural-learning-and-cultural-diversity-classroom-porto

European Teachers Network. (n.d.). *General information*. https://www.european-teachers.eu/

Eurydice. (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. Brussels: Eurydice. https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/integrating-immigrant-children-into-schools-in-europe-measures-to-foster-communication-with-immigrant-families-and-heritage-language-teaching-for-immigrant-children

Flaris, P., & Severiens, S. (2017). *Handbook of NAOS Study Visits: A synthesis of good practices in teachers' professional development in primary and secondary schools*. Erasmus Universiteit Rotterdam. https://naos.risbo.org/wp-content/uploads/2017/08/Handbook-study-visits.pdf

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.

Graaf, L. V. D., Didika, J., Nada, C., Siarova, H., Ivanova, B., Pijaca, E., Mägi, E., Murasov, M., Akonwi, A., Yeasmin, N., Auger, N., Palaiologou, N., Darmody, M., Valentino, M., Köhler, C., Koster, L., Leeuwen, R. V., Schans, K. V. D., Carlo Andersen, F., Kakos, M. (2020). *SIRIUS WATCH 2020: Taking stock of SIRIUS Clear Agenda and new developments in migrant education*. Sirius – European Network on Migrant Education. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2021/10/SIRIUS-Watch-2020.pdf

Graaf, L., Strauka, O., Szonyi, E., & Siarova, H. (2019). *SIRIUS Watch 2019: Mapping prior learning of newly arrived migrant pupils in Europe*. Brussels: SIRIUS – Policy Network on Migrant Education. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2020/03/SIRIUS-Watch-2019_03-03-1.pdf

Gut, N. (2017). The role of migrant associations in language education of Ukrainian children with migrant background in Portugal. *Studies in Comparative Education, 1*(31), 63–68.

ICF Consulting Services Ltd. (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c5673e19-c292-11e6-a6db-01aa75ed71a1

International Organization for Migration. (n.d.). *The Essentials of Migration Management (EMM2.0): Family and Migration*. https://emm.iom.int/handbooks/family-and-migration#key-data-sources

Ivanova, B. (2020). *SIRIUS Watch country fiche for Bulgaria*. SIRIUS Network. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2020/09/SIRIUS-Watch-country-fiche-Bulgaria.pdf.

Karmadonova, T. (2023). The long way home: Migration trends of Ukrainian researchers in the modern world (1991–2023). *History of Science and Technology*, 13(2), 263–279. DOI: https://doi.org/10.32703/10.32703/2415-7422-2023-13-2-263-279

Maletic, A. (2016). *Integrating refugees and migrants through education: Building bridges in society*. LLL Platform Position Paper. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2016-10/LLL-Platform-Policy-Paper-Refugees-and-migrants-Sept-2016.pdf

Mo, Y., Appel, M., Kim, J. W., & Lee, M. (2021). Pre-service teachers' international study experiences or in-service teachers' professional learning communities: What comes into play in Finnish teachers' self-efficacy in multicultural classrooms? *Teachers and Teaching, 27*(7), 602–624. DOI: https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1983535

Nightingale Mentoring Network. (n.d.). *Nightingale Mentoring*. https://www.nightingalementoring.org/

OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background-9789264292093-en.htm

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Reviews of Migrant Education: Closing the Gap for Immigrant Students –*

Policies, Practice and Performance. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/school/oecdreviewsofmigranteducation-closingthegapforimmigrantstudentspoliciespracticeandperformance. htm.

Palaiologou, N. (2020). *SIRIUS Watch country fiche for Greece*. SIRIUS Network. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2021/10/SIRIUS-Watch-2020.pdf

Parliamentary Assembly Resolution 2550 (2024) on quality education for children with special education needs: challenges of the pandemic, war and digitalisation. (2024). *Parliamentary Assembly of the Council of Europe*. https://pace.coe.int/en/files/33572Парламентская Ассамблея Совета Европы+1Парламентская Ассамблея Совета Европы+1

Pijaca, E. (2020). *SIRIUS Watch country fiche for Croatia. SIRIUS Network*. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2021/10/SIRIUS-Watch-2020.pdf

Portolés, L., & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248–264. DOI: https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206

Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446–456. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.018

Schleicher, A. (2020). *TALIS 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf.

Severiens, S., Wolff, R., & van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: A literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education, 37*(3), 295–311. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166

Siarova, H., & Essomba, M. À. (2014). *Language support for youth with a migrant background: Policies that effectively promote inclusion*. SIRIUS Policy Network. 8 p.

Smits, T. F., & Janssenswillen, P. (2020). Multicultural teacher education: A cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 33*(4), 421–445. DOI: https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735557

Staring, F., Day, L., & Meierkord, A. (2017). *Migrants in European schools: Learning and maintaining languages*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1

Sträter, T., & Behn, S. (2012). *Inclusion of migrants in and through sports: A guide to good practice*. Institute for International Dialogue and Cooperation. https://www.idc-europe.org/wp-content/uploads/2012/10/Inclusion-of-Migrants-in-and-through-Sports.pdf

Thomassen, W., & Munthe, E. (2021). Educating Norwegian pre-service teachers for the multicultural classroom: What knowledge do student teachers and mentor teachers express? *European Journal of Teacher Education, 44*(2), 234–248. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758661

Tinkler, B., & Tinkler, A. (2013). Experiencing the other: The impact of service-learning on preservice teachers' perceptions of diversity. *Teacher Education Quarterly, 40*(4), 41–62.

UNICEF. (n.d.). *UNICEF Data: Monitoring the Situation of Children and Women – Migration*. https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/

Universität Hamburg. (n.d.). *Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung*. DIVER – Diversity in Education Research. https://www.diver.uni-hamburg.de/studium/mehrsprachigkeit_lehrerausbildung.html

University of Tartu Narva College. (n.d.). *Centre for teacher training in schools with multicultural environment*. https://narva.ut.ee/en/centre-teacher-training-schools-multicultural-environment

Van Driel, B., Darmody, M., & Kerzil, J. (2016). *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/abe4b8dc-ffa8-11e5-b713-01aa75ed71a1

Wasilewska, O., Gajewska-Dyszkiewicz, A., & Przybysz, I. (2020). *SIRIUS Watch country fiche for Poland*. SIRIUS Network. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2020/09/SIRIUS-Watch-country-fiche-Poland.pdf.

Weltevrede, A. M., & Seidler, Y. (2016). *Dealing with social inclusion and leadership in Fredrikstad*. Risbo. https://naos.risbo.org/wp-content/uploads/2017/04/Final_Report_Study_visit_Norway_v06-10-2016.pdf

ОСВІТНЯ АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ ПІД ЧАС ВІЙНИ



Війни та збройні конфлікти що виникають протягом всієї історії людства, спричиняють величезні страждання та переміщення населення. Питання внутрішнього переміщення осіб стало однією з найбільших глобальних проблем сучасності. Станом на грудень 2022 року Управління Верховного комісара у справах біженців Організації Об'єднаних Націй (УВКБ ООН), зафіксувало у світі понад 108 мільйонів вимушено переміщених осіб, які залишили свої домівки через катастрофи різного типу та конфлікти (UNHCRa, 2021). Це найбільший річний показник за всю історію існування організації.

За статистикою Міжнародної організації з міграції (МОМ), внутрішнє переміщення, пов’язане з виникненням конфліктів і насильством, складає майже половину (46 %) усіх нових переміщень у 2022 році (IOM, 2022). Найбільша кількість шукачів прихистку походить з Сирії, Афганістану, України та деяких країн африканського континенту.

Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну в лютому 2022 року спричинило найшвидшу кризу переміщення. Ця міграційна хвиля є найбільшою з часів Другої світової війни. Станом на серпень 2023 року загалом 12,6 мільйона українців залишалися переміщеними особами, у тому числі 6,9 мільйона всередині своєї країни та 5,7 мільйона, які знайшли прихисток у сусідніх країнах (МОМ).

Переміщення людей спричиняє хаос та невизначеність, серед яких одним із критичних аспектів є освіта внутрішньо переміщених дітей. Перерви в їх освіті мають довгострокові наслідки для майбутніх перспектив і загального розвитку суспільства. Адже питання **внутрішньої міграції** має серйозні соціальні, економічні та політичні наслідки, які вимагають комплексного аналізу та вирішення. У цьому розділі ми досліджуємо проблеми, з якими стикаються внутрішньо переміщені особи, особливо діти, і обговорюємо важливість забезпечення доступу до якісної освіти в таких складних обставинах.

Для частини українців потреба вимушено залишити свій дім стала актуальною починаючи з 2014 року. За даними Міністерства соціальної політики України, у 2021 році було взято на облік близько 1,46 млн ВПО з тимчасово окупованих територій Донецької та Луганської областей, Автономної Республіки Крим і Севастополя. Це була так звана перша хвиля внутрішньої міграції з початком конфлікту на сході України в 2014 році. Друга хвиля розпочалася в лютому 2022 року, з початком повномасштабного вторгнення, і триває до сих пір. Вона змусила багатьох ВПО покидати дім уже вдруге через загрози для життя та безпеки. Здебільшого це – родини з дітьми з Харківської, Луганської, Донецької та Херсонської областей. У вказаній категорії населення (внутрішньо переміщених осіб) ЮНІСЕФ нарахувало близько 1 мільйона дітей (UNHCRc, 2023).

Визначення поняття «внутрішньо переміщена особа»

У 1998 році на прохання Комісії з прав людини та Генеральної Асамблеї ОНН представник Генерального секретаря у справах внутрішньо

переміщених осіб Френсіс М. Денг за підтримки групи міжнародних вчених представив *Керівні принципи щодо внутрішнього переміщення* (Guiding Principles on Internal Displacement). У цьому документі визначено термін ***внутрішньо переміщені особи*** **(ВПО)** (*Internally displaced persons (IDPs))* — як «…особи або групи осіб, що змушені були покинути свої домівки чи місця постійного проживання, з метою уникнення наслідків збройного конфлікту, ситуацій загального насильства, порушень прав людини або природних чи антропогенних катастроф, і які не перетнули міжнародно визнаний кордон» (переклад автора О.К.) (UNHCRb).

В україномовних словниках до 2014 року терміну «внутрішньо переміщена особа» не існувало, натомість можна зустріти лексему «переселець, переселянин, переселенець» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови (Бусел В. Т., 2005), Орфографічному словнику української мови (ОСУМ, 2010–2024), Українському тлумачному словнику (УТС, 2016), Словнику української мови: в 11 тт. Тлумачення слова «переселенець» знаходимо як «той, хто переселився, переселяється на нове місце проживання або переселений куди-небудь» (СУМ, 1970–1980).

В умовах вторгнення росії в Україну й окупації Криму, Донеччини та Луганщини у 2014 році актуалізувалося поняття «переміщені особи», які в постанові № 509 Кабінету Міністрів України від 1 жовтня 2014 р. вживалось в загальному контексті як «особи, які переміщуються з тимчасово окупованої території України, районів проведення антитерористичної операції та населених пунктів, розташованих на лінії зіткнення» (Постанова КМ № 509, 2014). Далі ця постанова зазнала змін у наступних редакціях Постанова КМ № 264 від 15.04.2015, № 636 від 26.08.2015), де вираз «особи, які переміщуються», було змінено на «внутрішньо переміщена особа» (Постанова КМ № 264, 2022).

Пізніше в україномовній версії Вікіпедії з'явилося тлумачення **внутрішньо переміщена особа** (ВПО) — це «громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» (Постанова КМ № 509, 2014). Дане визначення було цитоване з українського законодавства, зокрема з Інструкції про порядок виконання норм міжнародного гуманітарного права у Збройних Силах України: Наказ Міністерства оборони України від 23.03.2017 № 164 (Міністерство оборони України, 2017).

Варто зауважити, що при описі особи, яка була змушена залишити свій дім або місце постійного проживання через умови, зазначені вище, бракує уточнення, що ця особа не перетинала межі кордону країни та не шукала притулку в інших країнах. Адже, пересуваючись з одного регіону в інший в межах однієї країни, ВПО є досить вразливою категорією населення, оскільки їх витісняють зі своїх домівок і громад, але вони можуть не мати такого правового захисту чи доступу до гуманітарної допомоги, як біженці, які перетнули міжнародні кордони. Серед цієї категорії населення велика кількість дітей, які втратили звичний спосіб життя та доступ до навчання. Держава несе велику відповідальність перед внутрішніми мігрантами, а її політика впливає на якість життя цієї категорії населення. У світовому контексті у 2022 році Україна посіла восьме місце за кількістю ВПО в країні та перше – на європейському континенті (Кабінет Міністрів України, 2023).

Наукові дослідження з питання ВПО у світовому просторі

Для європейських та світових дослідників питання адаптації мігрантів (чи переселенців) та їх освіти переважно розглядається як проблема з зовнішньо переміщеними особами, які намагаються інтегруватись до шкільного середовища на різних континентах: у Норвегії (Pastoor, Lutine, 2020), у Греції чи Італії (Frosso Motti-Stefanidi, Katarina Salmela-Aro, 2018), Туреччині (S. Celik, N. Kardaş İşler & D. Saka, 2023), Канаді та США (Flora Cohen, Sarah R. Meyer, Ilana Seff, Cyril Bennouna, Carine AllafLindsay Stark, 2022), Австралії (Mehak Sheikh, Yasin Koc & Joel R. Anderson, 2019).

Зокрема, німецькі дослідники міграції Клаудія Келер і Єнс Шнайдер (*Claudia Koehler & Jens Schneider*) порівнювали наслідки того, як шкільні системи деяких європейських країн реагували на приплив дітей трудових мігрантів, які приїздили до ЄС з 2014 року (Claudia Koehler& Jens Schneider, 2019). З проблемами освіти біженців, які тікали від війни в Іраці та Сірії, стикнулися заклади освіти в Туреччині. На думку турецьких дослідників, основними факторами, що ускладнюють адаптацію сирійських біженців, є низький рівень освіти, мовний бар'єр, культурний шок, розрив із батьківщиною та поділ сім'ї (Ayşe Şafak-Ayvazoğlu, Filiz Kunuroglu, Kutlay Yağmur). А за висновками науковців університетів Анкари та Ніґде Омера Халісдеміра, найбільшими проблемами адаптації дітей-мігрантів в турецьких школах стали брак знань про культурне походження учнів-біженців та неготовність турецької системи освіти до проведення навчання таких дітей (Soylu, Ayşe & Kaysili, Ahmet & Sever, Mustafa, 2020).

Дослідження та аналіз ситуації адаптації внутрішньо переміщених осіб та їх соціалізації у локальному середовищі протягом останніх 25 років

знаходимо у міжнародних звітах світових організацій ЮНІСЕФ (UNICEF), ЮНЕСКО (UNESCO), Міжнародного комітету порятунку (IRC), Центру моніторингу внутрішнього переміщення (IDMC) та аналітичних документах Агентства США з міжнародного розвитку (USAID), офісу Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (UNHCR), Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), організації США «Гуманність та інклюзія» (HI), міжнародної агенції «Save the Children International».

Цифри та дані, представлені в аналітичних звітах та дослідженнях науковців, вказують на погіршення процесу адаптації внутрішньо переміщених дітей.

На це впливає низка факторів:

- зростає кількість дітей шкільного віку (5-17 років), які стали внутрішньо переміщеними особами через військовий конфлікт або насильство (для порівняння, з 2014 року на початку збройного конфлікту в Україні міжнародна агенція «Save the Children International» нарахувала понад 104 000 внутрішньо переміщених дітей, а вже у липні 2023 р. офіс Управління Верховного комісара ООН у справах біженців зафіксував 1 мільйон таких дітей на території України (UNHCRb). Ці цифри дещо занижені, оскільки багато вважаються зниклими через брак даних);
- періоди внутрішнього переміщення стають довшими, роки стають десятиліттями, а діти-переселенці проводять більшу частину свого шкільного віку в переміщених місцях;
- більшість цих дітей не мають доступу до якісної, безпечної та інклюзивної освіти через дискримінацію, фінансові, правові бар'єри та відсутність безпеки.

З огляду на вказані перешкоди, фокус уваги світових дослідників внутрішньої міграції останнє десятиліття був зосереджений на пошуку причин та засобів, які б покращили адаптацію дітей біженців та полегшили їх доступ до освіти. За результатами контент-аналізу наукових доробків останнього десятиліття, ми визначили, що більшість досліджень внутрішньої міграції дітей проводились на території Африки (Судан, Нігерія, Уганда, Зімбабве, Сомалі) та Азії (Афганістан, Камбоджа, Пакистан, Сирія, Філіппіни). З 2014 року до переліку цих країн долучилась Україна. Саме у цих країнах мільйони дітей шкільного віку (5–17 років) були внутрішньо переміщені внаслідок конфлікту чи насильства.

Керуючись Конвенцією ООН про права Дитини, де Право на освіту є фундаментальним правом людини, і одним із ключових принципів, що лежать в основі Порядку денного Освіта 2030, окресленим ЮНЕСКО (UNESCOb, 2020), зарубіжні дослідники наголошують, що школа є важливим місцем соціалізації, інтеграції та реабілітації у постміграційний період (OECD, 2015). Процес реабілітації означає «процес психічного відновлення та відновлення сенсу після травматичного досвіду до міграції, а також роботу зі стресовими факторами, пов'язаними з переміщенням» (Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., & Lelie, F. (Eds.), 2017. p. 247). Для того, щоб школи стали місцем реабілітації, вчителям важливо визнавати попередній досвід учнів-біженців (Papazian-Zohrabian et al., 2018a) та створювати атмосферу любові (Kaukko, Wilkinson, & Ravi Kohli, 2022).

Такі педагогічні практики створюють сприятливе середовище в класі та допомагають учням розвинути почуття причетності. І це є професійним обов'язком вчителів – формування в свідомості дитини необхідності робити свій внесок до нового суспільства (Busch, J., Lilly-Marlen, B., Lembcke, H., Buchmüller, T., Diers, K., & Leyendecker, B., 2018).

Серед інших проблем, які впливають на адаптацію внутрішньо переміщених дітей у місцевих школах різних куточків світу, науковці виділяють такі: проблеми зі здоров'ям дітей (фізичний і психологічний стан) (Ekezie W, et all 2020), проблеми з відвідуванням шкіл (Hassoun, M., 2023), дитяча праця (Azza O. Abdelmoneium, 2017), відсутність доступу до освіти (Rwang, Kachollom, V., 2023), безпека (Nunes, R., 2017; Anayat Ullah et all, 2017), бідність батьків (Umennuihe Chidiogo L., et all, 2023) та ін.

Для вітчизняних науковців питання вимушеної міграції та пошуку шляхів освітньої адаптації українських школярів з числа внутрішньо переміщених осіб актуалізувались у 2014 році з початком збройного конфлікту на Сході України та Донбасі. У цей період науковці вказували на значні психоемоційні проблеми сімей, які перемістилися з окупованих територій (Vitsukaieva K., 2018; Сергєєва, Н., 2019, Шевченко, Р. та ін., 2020) та наголошували на необхідності обов'язкової психологічної підтримки дітей переселенців та їх батьків (Алєксєєнко, Т. та ін., 2020; Сімей, В., 2021).

Нова хвиля вітчизняних досліджень проблем біженців з'явилась з початком війни у лютому 2022 року, яка спричинила чергову хвилю міграції. Інтерес науковців зосередився на проблемах і наслідках великомасштабного внутрішнього переміщення, що включало культурні, освітні та психічні наслідки переміщення для дітей і підлітків (Hladun, T., 2022; Thompson I., Nurse Л., Fazel, M., 2023)

Міжнародне і вітчизняне законодавство щодо захисту прав дітей з числа ВПО

У всьому світі права дітей, які є внутрішньо переміщеними особами та тікають від війни, зберігаються на рівні законодавчих можливостей для дітей. Ці права чітко гарантовані та міцно закріплені в сукупній базі

міжнародних документів, зокрема у законодавчій базі міжнародних прав людини та міжнародного гуманітарного права.

Розгляд законодавства щодо захисту прав і свобод дітей з числа внутрішньо переміщених осіб варто розпочати з Загальної декларації прав людини 1948 року, яка була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН як результат досвіду Другої світової війни. Декларація представляє перше глобальне вираження невід'ємних прав, які мають усі люди та встановлює основні громадянські, політичні, економічні, соціальні та культурні права. У свою чергу, утвердження та забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком кожної держави, про що йдеться в основному державному документі, зокрема, у частині другій статті 3 Конституції України (Конституція України).

Вираження прав дітей найбільш повно сформульовано в Конвенції ООН про Права дитини, КПД, (*Convention on the Rights of the Child, CRC*) 1989 року. Конвенція є найбільш універсальною міжнародною угодою, в якій закріплені мінімальні стандарти прав дитини та зобов'язання держав поважати та гарантувати ці права. На сьогодні це є найширший ратифікований міжнародний документ про права людини в світі; 192 країни (за виключенням двох — Сомалі та Сполучених Штатів Америки) ратифікували цей міжнародно-правовий документ (Верховна Рада України, 2023).

Багато з положень Конвенції є також частиною звичаєвого права, тобто вони застосовуються незалежно чи ратифікувала конкретна держава цю угоду, чи ні. Крім того, КПР не дозволяє будь-якого відступу від положень у надзвичайних ситуаціях: тобто повний спектр прав, які вона формулює, застосовуються за всіх обставин. У ситуації збройного конфлікту

застосовується Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах.

Саме за умов збройних конфліктів вступає в силу низка документів, які посилюють міжнародне гуманітарне право і однаково стосуються всіх сторін конфлікту. Це чотири Женевські конвенції, прийняті 1949 року та два Додаткові протоколи до них 1977 року. При розгляді питання адаптації дітей ВПО ми будемо посилатися до Женевської конвенції (IV) про захист цивільного населення під час війни; до Додаткового протоколу I, що стосується захисту жертв міжнародних збройних конфліктів; Додаткового протоколу II, що стосується захисту жертв збройних конфліктів неміжнародного характеру IV та інші документи. Повний перелік міжнародних та вітчизняних правових актів, у яких йдеться про захист прав дітей в умовах збройного конфлікту наведено в таблиці 1.

Таблиця 1. Нормативна база захисту прав дітей в умовах збройного конфлікту (*узагальнено автором – Т.М)*

Міжнародні правові акти		
Назва нормативного документу	Вчинення	Ратифікація Україною
Конвенція ООН про права дитини	1989	1991
Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах	2000	2004
Женевські конвенції про захист жертв війни	1949	1954
Додаткові протоколи до Женевських конвенцій	1977	1989

Конвенція міжнародної організації праці №182 про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці	1999	2000
Римський статут Міжнародного кримінального суду та низка Резолюцій Ради Безпеки ООН, прийнятих між 1999 і 2009 роками	1998	2024
Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (ICCPR)	1966	1973
Міжнародний пакт про економічні соціальні і культурні права (ICESCR)	1966	1973
Декларації про безпеку шкіл (Safe Schools Declaration)	1966	2019
Українські правові акти, що захищають дітей ВПО		
Закон України «Про охорону дитинства»	2004	
Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (зі змінами у 2015 р.)	2014	
План заходів щодо реалізації внутрішньо переміщених осіб	2018	
Стратегія інтеграції та довгострокові заходи щодо внутрішнього переміщення на період до 2020	2021	
Наказ № 160 МОН, яким визначено Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти	2016	
Концепція безпеки закладів освіти	2023	

Аналіз міжнародних нормативних актів дав змогу виокремити 16 прав і гарантій, які захищають дітей з числа ВПО під час збройних конфліктів та агресії на території своєї держави. Вони включають:

- Право на недискримінацію
- Захист інтересів дитини
- Право на участь дітей у розробці місцевих стратегій для відновлення та реінтеграції
- Право на життя, гідність, фізичну, психічну та моральну недоторканість
- Право на достатній рівень життя як під час, так і після конфлікту
- Право на фізичну безпеку та забезпечення безпечного простору
- Право дітей ВПО залишатися за межами лінії проведення бойових дій, включаючи заборону вербувати або допускати дітей ВПО брати участь у бойових діях
- Право на захист від усіх форм сексуального та гендерного насильства
- Право на захист від торгівлі людьми, примусової праці, примусової сексуальної експлуатації, примусового раннього одруження та незаконного усиновлення
- Право на документацію
- Право на єдність сім'ї
- Право на освіту
- Право на психосоціальну підтримку та програми реінтеграції
- Право на свободу релігії та переконань та на участь у культурній діяльності і громадському житті
- Право на свободу пересування, включно з таборами та всередині них

- Право на довгострокові рішення.

Перші три з розглянутих прав та гарантій представляють головні принципи, які перегукуються з усіма шістнадцятьма вказаними вище пунктами:

✓ Відсутність дискримінації – означає, що діти з числа ВПО мають однакові права і захист на рівні з іншими дітьми і повинні мати можливість користуватися цими правами на умовах без дискримінації. Уряди країн повинні гарантувати дітям ВПО доступ до їх прав на умовах повної рівності з урахуванням та вирішенням їх специфічних потреб.

✓ Захист інтересів дитини передбачає, що всі заходи та ініціативи, які здійснюються для захисту дітей, мають бути спрямовані, перш за все, на забезпечення фізичного, психічного та соціального благополуччя дитини.

✓ Право на участь тлумачиться як прерогатива, що дає дітям перевагу приймати рішення стосовно свого життя та мати повноваження, які дають їм дозвіл на висловлювання власних думок та бути почутими.

Зауважимо, що кожна держава несе основну відповідальність за вирішення проблеми внутрішнього переміщення та захищає, допомагає переселенцям та їх сім’ям.

Державна політика з питань освітньої адаптації дітей ВПО під час збройного конфлікту

Попри існування численних міжнародно-правових норм, що діють в умовах збройного конфлікту, права мільйонів дітей у всьому світі досі

порушуються. Тому національне законодавство є важливою частиною правової системи, покликаної захистити дітей в зонах конфлікту.

Державна стратегія щодо внутрішньої міграції включає ряд заходів, спрямованих на гарантування прав та інтересів мігрантів.

1. Гарантування прав людини: Держави мають забезпечувати мігрантам рівні права та свободи, які визначені Конституцією та міжнародними угодами. Це охоплює право на отримання освіти, медичного обслуговування, працю та інші основні права.
2. Соціальна підтримка: Держави повинні створити механізми для надання соціальної підтримки мігрантам, зокрема, у сферах житла, зайнятості, та медичного обслуговування.
3. Інтеграція: Для успішної інтеграції мігрантів в нове суспільство держави повинні сприяти їхньому навчанню мови та культурному адаптуванню.
4. Моніторинг і статистика: Для ефективної політики держави мають збирати та аналізувати дані про внутрішню міграцію, що допомагає у прийнятті належних рішень.

Головним стратегічним загальнонаціональним документом, який забезпечує реалізацію прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток на території нашої держави, є Закон України «Про охорону дитинства», 2004 року. Цей Закон визначає пріоритети державної політики на охорону дитинства в Україні та регулює ситуацію з дітьми в умовах збройних конфліктів. Згідно з ним, дитиною, постраждалою внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів, вважається «дитина, яка внаслідок воєнних дій чи збройного конфлікту отримала поранення, контузію, каліцтво, зазнала фізичного, сексуального, психологічного насильства, була

викрадена або незаконно вивезена за межі України, залучалася до участі у військових формуваннях або незаконно утримувалася, у тому числі в полоні» (Верховна Рада України, 2001). Держава зобов'язана вживати всіх необхідних заходів для забезпечення захисту цих дітей, догляду за ними та возз'єднання їх із членами сім'ї (зокрема розшук, звільнення з полону, повернення в Україну дітей, незаконно вивезених за кордон).

Підписання та ратифікація в 2014 році Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами членами, з іншої сторони, має велике стратегічне значення для майбутнього нашої країни. Необхідність практичної реалізації прийнятих на себе Україною міжнародно-правових зобов'язань стало причиною прийняття на національному рівні Плану заходів з імплементації Угоди на 2014-2017 роки, що було затверджено Розпорядженням КМУ від 17 вересня 2014 р. № 847-р. 2 (Кабінет Міністрів України, 2014).

Згідно з цією угодою, держава несе значну відповідальність перед мігрантами, оскільки державна політика впливає на якість життя цієї соціальної групи. Найактуальнішими потребами внутрішньо переміщених осіб (ВПО) є гарантування їх безпеки, повна інтеграція у місцеві громади та забезпечення рівних прав порівняно з іншими громадянами України, зокрема щодо голосування на місцевих виборах і виборах до Верховної Ради в одномандатних округах, а також реалізація права на соціальний захист.

Право на соціальний захист дітей ВПО передбачає забезпечення рівного доступу до освіти, який має гарантуватися і фінансуватися державними та місцеві органи влади. Усе відбувається в рамках Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», згідно якого «особа, взята на облік ВПО, має право на продовження

здобуття певного освітнього рівня на території інших регіонів України за рахунок коштів державного бюджету або інших джерел фінансування» (Верховна Рада України, 2015).

Органи влади зобов'язані виділити додаткові місця для ВПО у дошкільних, початкових та середніх закладах освіти, а також забезпечити фінансову підтримку для навчання ВПО (в тому числі з вищою освітою) та безкоштовне харчування. Крім того, держава забезпечує навчальними матеріалами, включаючи доступ до онлайн-версій підручників, посібників і дидактичних матеріалів для всіх навчальних закладів усіх освітніх рівнів. Така політика не передбачає змін процедур прийому дітей ВПО, а, навпаки, підкреслює необхідність реінтеграції педагогічного персоналу з інших регіонів.

У 2019 році Україна приєдналася до Декларації про безпеку шкіл (Safe Schools Declaration). Основна ідея цього документу – відповідно організована освітня система може допомогти захистити дітей та молодь від смерті, травм та експлуатації (Кабінет Міністрів України, 2023). Положення Декларації ще не імплементовані в українське законодавство, проте у серпні 2021 року Кабінет Міністрів затвердив план заходів щодо її реалізації. Серед поставлених завдань – забезпечення безперервності навчання, запровадження моніторингу нападів на заклади освіти, їх захист від нападів та відновлення в разі пошкодження.

Неготовність закладів освіти створити безпечні умови для онлайн навчання школярів та забезпечити укриття під час очного навчання спонукало державний Уряд схвалити у квітні 2023 Концепцію безпеки закладів освіти, де викладено комплексне стратегічне бачення створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти та організації в них рівних, належних і безпечних умов здобуття освіти й викладання (Кабінет Міністрів України, 2023). Документ

визначає необхідність проведення заходів, які спрямовані на запобігання проявів фізичного та психологічного насильства, а також дотримання прав і норм інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу (МОН України, 2023).

Аналіз вище згаданих документів вказує на те, що з початком збройного конфлікту 2014 року, який спричинив значну внутрішню міграцію населення зі східних регіонів держави, Україна починає вдосконалювати нормативно-правову базу у сфері захисту прав дітей (див. таблицю 1). Законодавство, насамперед, передбачає дотримання міжнародних стандартів захисту прав дітей в умовах війни серед яких право на освіту займає чільне місце.

Проблеми освіти внутрішньо переміщених дітей

Свідчення про існування освітніх проблем під час інтеграції внутрішньо переміщених дітей до нового шкільного середовища знаходимо звіті Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), представленого у вересні 2023 року. За підрахунками цієї міжнародної організації близько 5,4 мільйона дітей в Україні стикаються з перешкодами в отриманні освіти (UNICEF, 2023).

Протягом 2022 року освітній процес у всіх українських школах зупинявся через повномасштабне вторгнення РФ як мінімум на два тижні, проте у частині шкіл — на більш тривалий період, а у деяких — аж до кінця 2021/2022 навчального року. Учні, які відновили навчання у 2022 році, переважно навчались онлайн до кінця навчального року. Для дітей, які проживають на окупованих територіях, доступ до повноцінного навчання в українських школах залишався обмеженим або недоступним через проблеми зі зв’язком і погрози окупаційних адміністрацій.

На початок 2024 року більшість шкіл в Україні через повномасштабну війну не можуть навчати дітей у звичному очному форматі. Станом на грудень 2023 року 29,2 % шкіл чергували дистанційне й очне навчання, 31 % дітей мали можливість відвідувати школу очно, а ще 37% навчались лише дистанційно. Зокрема, дистанційно працюють більшість шкіл у східних і південних областях країни (МОН України, 2023).

Щоб полегшити адаптацію до навчального процесу учнів з числа ВПО МОН запропонував закладами освіти 2022/ 2023 та 2023/ 2024 роках проводити навчання в одному з таких режимів: очному, дистанційному чи змішаному. Проте не всі заклади освіти були готові надавати послуги у формі дистанційної освіти особам, які тривалий час перебували в окупації. Взнаки далися прогалин навчання за предметами, які не вивчалися ними в попередній період (українська мова та література, історія України, правознавство тощо), відсутність технічних засобів для онлайн навчання, надання психологічної допомоги та підтримки. Окремої уваги та психологічної допомоги вимагали вчителів, які знаходилися в окупації, та відновили свою роботу у більш спокійних регіонах.

Через повномасштабне вторгнення Росії близько 3,6 мільйона дітей безпосередньо постраждали від закриття шкіл (UNICEF, 2023). І лише близько 25% українських шкіл розпочали очний навчальний процес у вересні 2023 року. Як було зазначено на серпневій (2023) освітній конференції Міністерства освіти і науки України, станом на кінець липня 2023 р. зруйновано 337, пошкоджено 3199 закладів освіти (МОН України, 2023). При цьому занепокоєння експертів викликають ризики, що українські діти можуть втратити критичні для навчання та соціального розвитку роки. Четвертий рік поспіль, починаючи з пандемії COVID-19, по всій Україні спостерігаються ознаки зриву навчання та масової втрати знань. Онлайн-навчання не може

повноцінно забезпечити дітей знаннями і «ми можемо спостерігати погіршення результатів володіння українською мовою, читання та математики..», сказала Регіна Де Домінічіс, регіональний директор ЮНІСЕФ для Європи та Центральної Азії (UNHCRd, 2023). Зокрема, за останніми даними опитування ЮНІСЕФ, українські вчителі відзначають погіршення знань в учнів з української мови (про це заявили 57% вчителів), 45% вчителів стверджують про зниження математичних навичок, а 52% – про пониження рівня володіння іноземними мовами (UNHCRc, 2022). Ситуацію ускладнюють ще й зовнішні чинники, такі як повітряні тривоги, відключення електроенергії, відсутність засобів для дистанційного навчання, тощо.

Крім того, воєнні дії значно відобразилася на психоемоційному стані як учнів, так і вчителів. Відповідно до отриманих даних дослідження «Діти та війна», зібраних благодійною організацією СОС Дитячі Містечка, 77% дітей-переселенців стали свідками обстрілів і бомбардувань, 73% перебували у сховищі, а майже 30% пережили окупацію (Діти і війна, 2022). Найбільш вражаюча статистика свідчить, що 4% маленьких українців відчули на собі жахи російських фільтраційних таборів, а близько 8% дітей пережили відсутність доступу до елементарних потреб: їжі та питної води. Ці та інші перешкоди лише поглибили проблеми, пов'язані з доступом до освіти, освітньою рівністю, успішністю учнів та якістю освітнього процесу.

Для виявлення освітніх проблем інтеграції школярів з числа внутрішньо переміщених осіб в закладах освіти України ми провели емпіричне дослідження методом глибинних інтерв'ю. Зібрана інформація дала змогу проаналізувати проблеми, з якими стикаються школярі ВПО у різних куточках Україні, оцінити їхнє становище після переміщення і зрозуміти, які є їхні потреби є ключовими, та чи можуть вони їх вирішувати самостійно. Збір даних відбувався у березні-червні 2023 року.

Методологія дослідження

Опитування відбувалось серед батьків-переселенців, серед їх неповнолітніх дітей, та вчителів, які працювали з переміщеними школярами. проводилося в областях, які прийняли значну кількість ВПО і розташовані на різній відстані від зони бойових дій (Дніпропетровська, Київська, Тернопільська, Львівська, Чернівецька, Вінницька області). Загалом було опитано 100 батьків і 20 дітей методом з використанням закритого опитувальника (Google форма). Завданням цього наукового доробку було вивчити проблем дітей внутрішніх мігрантів, які у них виникають в процесі адаптації до нового освітнього середовища в українських школах під час війни, виявити ключові проблеми та потреби їх родин. Опитування є розвідувальним і таким, що показує становище та основні проблеми сімей із дітьми після переміщення, які потребують гуманітарного реагування та допомоги. Дослідження доповнене 10 глибинними інтерв'ю (face-to-face) з батьками і 9 глибинними інтерв'ю з дітьми з числа внутрішньо переміщених сімей. Поряд з цим проведено глибинні інтерв'ю з вчителями, у класах яких навчаються школярі з числа пере. Загалом було проведено 10 інтерв'ю з вчителями, в класах яких вихователями та 12 інтерв'ю з дітьми. Глибинні експертні інтерв'ю з психологами, представниками державних органів влади, працівниками соціальних служб у справах дітей, представниками громадських організацій, які, зокрема, займаються прийом переміщених школярів на навчання.

Цей матеріал ґрунтується на результатах дослідження «Європейський учень в Європі та Україні: соціальна адаптація внутрішньо та зовнішньо переміщених школярів середньої ланки навчання в умовах війни», проведеного за сприяння Української асоціації дослідників освіти та за фінансової підтримки Європейської асоціації дослідників освіти. Автори щиро вдячні за увагу європейської освітянської спільноти до проблем в

освітній галузі, з якими зіткнулись українські громадяни внаслідок повномасштабного вторгнення росії до України. У матеріалі висвітлені результати дослідження, проведеного в Україні.

Методом збору інформації були глибинні інтерв'ю з механізмом відбору на основі методу снігової кулі (в онлайні). Цільовими групами були школярі ВПО, батьки учнів ВПО (які проживають після переїзду в п'яти містах України – Дніпрі, Києві, Вінниці, Чернівцях, Львові, Одесі), а також вчителі закладів середніх шкіл, які мають у своїх класах учнів з числа ВПО.

Таблиця 2. Учасники дослідження[1]

Групи респон-дентів	**Місце проживання**						**Разом**
	Дніпро	**Київ**	**Вінниця**	**Чернівці**	**Львів**	**Одеса**	
Учні ВПО	1	1	1	2	1	1	**7**
Батьки ВПО	1	2	1	1	1	1	**7**
Вчителі ЗСО	1	1	1	2	1	-	**6**
Разом	**3**	**4**	**3**	**5**	**3**	**2**	**20**

Вибір місця проживання був зумовлений географічно – важливо було охопити ВПО в різних регіонах країни та в містах з різною кількістю населення. Принцип відбору респондентів: учні – 50% дівчата, 50% хлопці; для решти учасників дослідження (батьків, вчителів) стать не є критерієм відбору. Щодо віку учасників дослідження з групи «школярі» існувала вимога бути старше 12 років. Ця вимога до вибірки респондентів була

[1] Список кодування респондентів наведено в кінці розділу

пов’язана з тим, що діти такого віку можуть самостійно пересуватися до школи, а їхні батьки мають можливість працювати. Крім того, результати дослідження свідчать про те, що адаптаційні можливості дітей молодшого віку набагато вищі.

Середня тривалість інтерв’ю з учнями складала 20 хвилин, з батьками і вчителями – до 30 хвилин. Дослідження проведено з дотриманням вимог дослідницької етики, з підписанням інформованої згоди батьків та вчителів на участь у науковому дослідженні. Після збору інформації відбувалось транскрибування відповідей респондентів з подальшим узагальненням отриманої інформації.

На етапі збору інформації дослідники стикнулися з небажанням респондентів з групи батьків (і, як наслідок, дітей) брати участь у дослідженні. Цей висновок пов’язаний з можливістю порівняння з поведінкою учасників цього дослідження, які проживають за кордоном. можна припустити, що закордонні респонденти відчувають більшу потребу в спілкуванні з співвітчизниками. Для вирішення цієї проблеми було залучено широке коло знайомих в усіх містах проведення дослідження.

Для кожної цільової групи дослідження були розроблені гайди інтерв’ю. Вони включали кілька блоків, які за змістом були схожими в усіх трьох групах. Найбільше відрізнявся гайд для вчителів, оскільки він був орієнтований на вивчення проблем, з якими вони стикаються в своїй професійній діяльності з учнями з числа ВПО.

Гайд для учнів складався з чотирьох блоків. Перший блок був присвячений отриманню інформації щодо місця проживання (орендоване житло, місце компактного проживання ВПО), кількості членів сім’ї, які проживають разом з учнями, можливостей спілкування з родичами, які залишились на місці постійного проживання, а також питанню щодо

найскладніших моментів, з якими стикалися учні на новому місці проживання. Другий блок стосувався особливостей навчання в новій школи – як ставляться до учнів ВПО однокласники та вчителі, чи були проблеми з мовою навчання (враховуючи, що більшість ВПО з російськомовних областей), чи об'єктивно їх оцінюють, чи відчували вони допомогу в адаптації до нової школи з боку педагогічного колективу, чи надавалась психологічна допомога та інші. Третій блок стосувався проблем навчання онлайн (у випадку, якщо учень ВПО не переходив до нової школи в місці вселення). Четвертий блок було присвячено проблемі адаптації до нового середовища – чи спілкуються з колишніми друзями, чи з'явились нові друзі серед однокласників та місцевих мешканців, чи можуть вони навести приклад позитивних практик у роботі з школярами з числа переміщених осіб, який запам'ятався найбільше.

Гайд інтерв'ю для батьків був схожий з гайдом для учнів, але включав деякі додаткові питання. Зокрема, чи питання працевлаштування батьків на новому місці вбачалось важливим не лише з точки зору можливості задоволення первинних потреб дітей, але й можливості приділити увагу дитині в процесі її адаптації. Ще одне важливе з точки зору адаптації учнів питання – чи стикалися вони з випадками булінгу щодо дітей. Також ми цікавилися у батьків, яку проблему для успішної адаптації дитини до нового середовища вони вважають найважливішою

Гайд інтерв'ю з вчителями також складався з чотирьох блоків. Перший був присвячений вивченню досвіду роботи в умовах війни: які зміни в навчальному процесі відбулися від початку повномасштабного вторгнення в Україну, з якими викликами вони зіткнулись особисто, чи подолали вони ці виклики і яким чином знайшли вихід, який відсоток дітей в середньому в класі залишили країну та яким чином підтримується зв'язок

з ними. Другий блок було присвячено вивченню досвіду роботи з учнями ВПО: кількості учнів ВПО в середньому в класі, в школі, з яких областей вони перемістилися, з якими проблемами стикаються, чи потребують вони допомоги психолога чи соціального працівника, що є найскладнішим в роботі з ними, чи була надана вчителям методична допомога, якою би вони могли керуватися в роботі з дітьми з числа ВПО? Третій блок гайду був присвячений вивченню проблем, з якими стикаються вчителі в роботі онлайн з учнями, які виїхали за кордон. Останній блок стосувався вивчення проблем методичного забезпечення роботи з переміщеними учнями – чи існують у проблеми методичного характеру в роботі з ними, якої саме методичної допомоги вони потребують найбільше, яка форма отримання методичної допомоги для них була би найзручнішою. Зазначимо, що респонденти з групи «вчителі» проявили значний інтерес до проблематики дослідження.

Висновки за результатами глибинних інтерв'ю з батьками дітей з числа переміщених осіб

Переважна більшість учасників дослідження з числа ВПО проживають в орендованому житлі. Типова сім'я біженця з числа учасників дослідження складається з батьків обох статей, інколи з прабатьками, та дітей. До вибірки дослідження потрапили чотири дводітні сім'ї, дві однодітні та одна сім'я, в якій четверо дітей.

Спільне проживання декількома поколіннями породжує складнощі і конфлікти, пов'язані з їх співіснуванням на невеликій площі. У більшості респондентів не залишилося близьких родичів на окупованій території, оскільки вони або виїхали за кордон, або проживають разом на території

України. У випадку, якщо на окупованій території залишилися родичі, спілкування ускладнене – відбувається раз на тиждень, або не відбувається (у першу чергу через відмінність в оцінках війни). Зазначимо, що про такі факти повідомляють учні, а не батьки. Ймовірно, для батьків ця ситуація неприємна, а діти сприймають її як норму.

Більшість учнів ВПО приступили до навчання впродовж тижня-двох після переїзду. Батьки вбачали в якомога швидшому відновленні навчання можливість відволікати увагу дітей від стресу війни і зміни місця проживання.

Найскладнішим після переїзду на нове місце проживання були такі проблеми:

- Стрес від війни і вимушено залишеного власного житла:

«Сприйняти факт того, що відбувається і те, що ми мусили покинути рідну домівку» (Б_ж_О_Харків);

«Там ми дома, там квартира, все рідне, все своє. І тут ми на новому місті, я плакала часто. Спочатку не було житла, нас в школі розміщали. Ми в Харкові жили в метро» (Б_ж_Н_Харків);

«Зібравши в пакетик життя, вимушені були поїхати. Це не було нашою особистою метою – покинути те, що нажили за стільки років…» (Б_ж_В_Донецька)

- Адаптація до нових умов:

«Почати роботу в новому колективі. Почати життя заново. Це завжди складно для кожної людини, яка би вона не була комунікабельна, відкрита» (Б_ж_О_Запорізька).

«Адаптуватися до нових реалій. Ти виїхав і залишився без усього, до чого звик. Мені було дуже важко. Ми потрапили під обстріл. У мене дитина отримала психологічну травму. Лякалась шумів будь-яких. Ми навіть зверталися до психотерапевта по допомогу, бо вона (донька) була дуже налякана, не відпускала мене» (Б_ж_І_Маріуполь).

«Адаптаційний період. Звикання до нових умов життя. Це швидше психологічні аспекти» (Б_ж_О_Запорізька).

«Проблема в тому, що за 3 роки взагалі не мала одягу, щоб ходити в школу, бо лежала на дивані. А коли пішла до школи, то зрозуміли, що треба і колготки, і то, і то, і взуття. Зошити. А то було просто якесь подобіє навчання» (Б_ж_В_Донецька).

Деякі ВПО приймають рішення продовжити навчання в попередній школі онлайн для запобігання стресам, інші віддають до місцевих шкіл, мотивуючи кращою якістю навчання та нормальною соціалізацією в класному колективі:

«…мені не подобається навчання онлайн» (Б_ж_О_Харків);

«Для мене було важливо, щоб хоча іноді було спілкування з однолітками, не тільки в онлайні» (Б_ж_І_Маріуполь);

«Ми одразу влітку хотіли піти до місцевої школи. Тому що за 3 роки дитина припинила соціально спілкуватись. Взагалі» (Б_ж_В_Донецька).

Припускаємо, що відсутність спілкування негативно позначається на соціалізації, оскільки такі діти практично виключені з живого спілкування з однолітками. І матері підтверджують це.

Результати дослідження виявили, що відсутність власного житла спричиняє часту зміну орендованого, яке часто знаходиться віддалено від шкіл, до яких були влаштовані діти. Як наслідок – ВПО змушені переводити дітей з однієї школи до іншої, поглиблюючи стрес від зміни шкільного колективу:

«Тепер ми зіткнулись з проблемою – спочатку він ходив до школи недалеко. Тепер змінили місце проживання, далеко ходити. Думаю, доведеться переводити до іншої школи» (Б_ж_Н_Харків).

Серед виявлених проблем – неадекватне сприйняття керівництва місцевих шкіл дітей ВПО. Частина учасниць дослідження з групи «Батьки» повідомляла про факти відмови керівництва місцевих шкіл у прийомі на навчання:

«…влітку ми стикнулися з тим, що нас не дуже хотіли бачити. Нам відмовили в дуже агресивному вигляді, дивлячись дитині в очі. Що місць немає, всі 9 класи зайняті, є місця у 8 або в 10» (Б_ж_В_Донецька);

«А так прийняли дітей у вінницькій школі…Звісно, не в ту школу, що біля дома, бо в тій навіть не захотіли спілкуватися, сказали місця немає, бо ви ВПО» (Б_ж_О_Харків).

Також батьки з числа ВПО стикалися з випадками відмов видачі підручників через їхній статус:

«…не хотіли видавати підручники, так як ми ВПО» (Б_ж_О_Харків).

Серед найскладніших проблем, з якими стикаються учні ВПО під час навчання в нових школах – нижча якість знань, яку отримують учні під час навчання онлайн (більшість прифронтових шкіл працюють лише онлайн):

«Не дивлячись, на те, що вчителі докладають максимальні зусилля, щоб передати знання. Але це більш розслаблений вид навчання, і тут важливо, наскільки дитина розуміє, наскільки їй це потрібно. Тому онлайн навчання – це основне, що … недостатньо тих знань, які отримує моя дитина. Тут і від дитини теж залежить. Тому саме в нашому випадку рівень знань значно знизився, в порівнянні з тим, що було навчання хоча б частково офлайн. Було більш серйозне ставлення» (Б_ж_І_Маріуполь);

«Я проти онлайн-навчання» (Б_ж_О_Харків).

Основна кількість учнів, за словами їхніх батьків, нормально адаптувалась до нових шкільних колективів. Більшість респондентів зауважили, що вчителі ставляться до них так само, як і до інших, оцінюють об’єктивно:

«Я думаю, навіть підвищують. Може це моє таке, материнське сприйняття. Оцінки не занижують» (Б_ж_І_Маріуполь);

«Думаю, так. Якщо були якісь зауваження, то суто по справі» (Б_ж_О_Запорізька).

Адаптаційні можливості дітей відрізняються. Частина абсолютно безпроблемно вливається до нового шкільного колективу:

«Дуже добре вчителька підготувала клас, бо ми одні переселенці в класі. Вона попередньо пояснила дітям, щоб не задавали зайвих питань. Дуже швидко адаптувалися, не було проблем. Син багато друзів знайшов і в школі, і поза нею» (Б_ж_О_Запорізька).

«Чудово ставляться! І клас прийняв, і класний керівник. Може, тому що дорослі і бачать цей стан. Клас дуже добре прийняв» (Б_ж_В_Донецька).

Учасники дослідження стикалися з випадками булінгу по відношенню до їх дітей. Цей факт відбувався не в шкільному середовищі, а за місцем проживання:

«…у дворі. Бо дітям розповідали – це із-за вас війна розпочалась. Але рандеву мами з мамою, дві з камерами, я сказала давайте подивимося відеозапис, хто кого образив – і все стало на свої місця. Просто ми для них немісцеві, тому що у нас державна мова. Ми дуже відрізняємося мовою спілкування від них. Тому нас одразу вичисляють» (Б_ж_О_Харків).

Відсутність бомбосховищ у школах зумовлює навчання за принципом один тиждень оффлайн – один тиждень онлайн. Внаслідок цього учні обмежено спілкуються в школі. Батьки повідомляють про випадки конфліктних ситуацій з учнями з приймаючих громад:

«Був такий момент, що він казав, що до нього якийсь хлопець чіпляється. Я хотіла підійти до вчительки, бо знаю, чим може закінчився. Але він не розкрився, не розказав. Вони ходять дуже рідко до школи» (Б_ж_Н_Харків).

«Спочатку у старшого був конфлікт з хлопцями. Він категорично проти куріння, після того, як пояснив – стали друзями» (Б_ж_О_Харків).

Проблем у навчанні внаслідок переїзду учнів з російськомовного регіону немає, оскільки всі учні навчалися українською мовою.

«Мова спілкування в сім'ї російська основна, але українську ми завжди вивчали, у нас бабуся спілкується українською. Тому бар'єру як такого немає» (Б_ж_І_Маріуполь);

«.. коли я прийшла на нову роботу, то думали, що якщо я зі східної області, то не знаю української мови. Може, думали, що проросійські. Ми не маємо мовного бар'єру. Нескладно було. У нас не було російських класів» (Б_ж_О_Запорізька).

Разом з цим, у побуті та перервах вони спілкуються російською, що викликає нерозуміння з боку вчителів:

«…класний керівник сина з 5 класу сказала, що на перервах він спілкується російською мовою» (Б_ж_О_Харків);

«…коли ми жили у Львівській області, йому робили зауваження, що потрібно розмовляти українською. Але без образ. Тобто бар'єра не було. Через те, що він розмовляє російською, проблем не було» (Б_ж_Н_Харків).

Питання адаптації учнів до нових класів пов'язане з типом населеного пункту: чим більше місто – тим менше уваги цьому питанню в школах. Респонденти, які потрапляли в перші місяці війни до сільської місцевості, згадували про увагу з боку керівництва школи та класних керівників. У зв'язку з тим, що значна кількість ВПО приїхали з високо урбанізованих регіонів, вони віддають перевагу пошуку нового місця проживання в містах. Як наслідок – матері зазначали, що школи прийняли їх дітей як звичайних новачків, відсутні свідчення про збільшену увагу до них з боку адміністрації школи або класних керівників.

Основним заходом соціальної підтримки з боку школи називали організацію безкоштовного харчування.

За словами матерів, психологічної допомоги більшість дітей не потребували, проте шкільні психологи виконували свої функції лише в тому випадку, коли дитина зверталася самостійно. Хоча батьки вважають, що їх допомога необхідна:

«Можливо, шкільні психологи всюду мають бути. Можливо, їм треба щось підкорегувати, щоб дитину прийняли нормально в класі. Я за свого не можу сказати, що його образили. Якби таке було, я би, звісно, його переводила» (Б_ж_Н_Харків).

Тому у випадку, коли батьки вважають за необхідне отримати консультацію психолога, вони звертаються по допомогу до міжнародних організацій:

«…Нам запропонували психолога, але ми відвідуємо психолога в «Я – Маріуполь», тому до шкільного психолога не зверталисьі» (Б_ж_І_Маріуполь);

«Ми з ним самі ходили, те що я бачила – за двома адресами психологи проводять ніби заняття. Але це не те що прям психологічні заняття, це більше як спілкування, малювання, щось вони роблять» (Б_ж_Н_Харків).

Отже, організація системної психологічної допомоги для дітей ВПО в школі існує на неналежному рівні. Варто більше уваги приділити цьому ресурсу, оскільки це те середовище, де вони проводять багато часу, а психологи працюють на штатній основі, тому можливе здійснення терапії на постійній основі. У випадку, якщо батьки звертаються до міжнародних організацій, психологічна допомога надається як разова або нетривала соціальна послуга.

Проблемною ланкою в освіті дітей ВПО є навчання в онлайн-формі. До вибірки дослідження були включені сім'ї, де діти продовжують навчання в такій формі. На думку всіх учасниць дослідження, ця форма знать надає гірші за якістю знання. Особливо якщо врахувати період відсутності світла. Крім того, у випадку зайнятості батьків неможливо контролювати відвідування занять:

«У мене питання виникають з приводу оцінювання і контролю виконаних завдань. Ми не перший раз стикаємося з тим, що вчителі через 2 місяця після початку семестру повідомляють, що дитина не відвідувала занять і не виконувала домашніх завдань. У мене питання: а куди ви раніше дивилися? В офлайні ми бачимо з щоденників картину щотижня. І класні керівники постійно повідомляли про те, що відбувається. А тут через 2 місяця – що у старшої, що у молодшого одна й та сама історія. Що вашої дитини немає на навчанні. Вибачте, ми з чоловіком обидва працюємо.

Відповідальність за виконання домашніх завдань також на нас. Але!!!» (Б_ж_І_Херсон).

У випадку нестабільного інтернет-з'єднання навчання практично не відбувається:

«Ми перші місяці користувалися мобільним. Не знаю, як це пов'язано, але погана погода – дощ – все, інтернету немає. Ми потім провели провідний інтернет, щоб вона могла нормально навчатися. Бувало у нас є світло, у вчителів немає. Особливо у Київській області якщо вчителі знаходяться – дуже часто переносилися уроки або давали на самостійне опрацювання. Не було змоги навчатися онлайн» (Б_ж_І_Маріуполь).

Лише незначна частина учнів, за словами батьків, спілкуються з друзями з попереднього місця проживання. Цілком зрозуміло, що більш інтенсивне спілкування продовжується у школярів з старших вікових груп, серед яких зафіксовані найбільш проблемні ситуації щодо формування нових соціальних зв'язків серед однолітків.

Найбільш інтенсивно спілкуються з друзями з попереднього місця проживання ті, хто продовжує навчання онлайн. Цілком зрозуміло, що в цьому випадку діти мають звужене коло спілкування. Припускаємо, що саме ці діти матимуть найбільші проблеми в плані соціалізації. Разом з цим, батьки зазначають такі варіанти продовження стосунків з друзями:

- Практично відсутнє спілкування з друзями з попереднього місця проживання у випадку, коли учні з класу роз'їхалися по різним областям України або виїхали за кордон;

- У випадку, якщо респонденти виїхали з окупованої території, а частина класу залишилася (наприклад, у Маріуполі), спілкування набуває конфліктного характеру, оскільки діти звинувачують одне одного в зраді;
- У випадку, якщо респонденти виїхали з підконтрольної території, а частина класу залишилася (наприклад, у Харкові), ці учні сприймаються ними як «чужі» і їх виключають з груп в месенджерах, тому вони змушені продовжувати спілкування в особистих чатах.

За словами учасниць дослідження з групи «Батьки», спілкування з однолітками є однією з найгостріших проблем у житті учнів з числа ВПО:

«Старша донька має подругу, а молодший… інколи грає на майданчику, але взагалі він майже не виходить з дому. Весь час за комп'ютером сидить. Таких друзів, які були раніше – то таких немає» (Б_ж_І_Херсон);

«Діти, які менші, для них це легше дається. А у старших є проблеми» (Б_ж_І_Маріуполь).

Допомогою з боку міжнародних організацій скористалися лише 2 сім'ї ВПО. Їх діяльність була орієнтована на проведення позашкільних заходів, під час яких учні мали можливість спілкування та отримання психологічної допомоги:

«Ми коли сюди приїхали, педагог-організатор в нашій школі дізналася, що ми тут, і разом з благодійним фондом «Восток-SOS» вони збирали підлітків, проводили для них екскурсії, майстер-класи, арт-терапію, де вона мала змогу поспілкуватися з однолітками з нашої школи, там ми мали зустрічі з психологами. Я також брала участь, вони розповідали про методики, як я як мама можу поводитись в такій ситуації, що треба робити, як не нашкодити

дитині. Але потім все менше і менше вони проводили таких зустрічей. А потім почався навчальний процес, вони все рідше мали змогу зустрічатися. Зараз таких зустрічей немає. Може, це була якась проектна діяльність» (Б_ж_І_Маріуполь).

«Діти відвідують якісь заходи для ВПО, коли у них є час. Наприклад, від МОМ, «Спільна справа»... пригадує. Ну це дуже рідко, тому що діти завантажені навчанням, додатковими заняттями та спортом. А час, коли проводяться ці заходи, незручний. Середина дня» (Б_ж_О_Харків).

Наприкінці інтерв'ю до учасниць дослідження з групи «Батьки» звернулися з проханням навести приклади позитивних практик у роботі з школярами з числа переміщених осіб, який їм запам'ятався найбільше. Учасниці згадували заходи, організовані класними керівниками на етапі знайомства:

---

*«Коли ми тільки приїхали, це було в селі, вчитель запропонувала прийти, познайомитись. Вона так ненав'язливо розпитала, а потім в онлайні на уроці представляла. Не те що почала про неї розказувати… Сказала: Ось нова дівчина. Представила її, розповіла трохи про неї. Тобто був зв'язок. Діти про себе почали розповідати. Не було такого акценту, що ***** про себе розкаже. Тобто все так обіграла, що діти почали нормально спілкуватися» (Б_ж_І_Маріуполь).*

Інша учасниця навела приклади позакласних видів діяльності, які сприяють згуртуванню класів:

«В школі цілі класи розмальовують. Ми ходили на благодійні акції, молодіжні рухи. Про бізнес, політику внутрішню, зовнішню. Майстер-класи проводили – плетуть кукли-мотанки» (Б_ж_В_Донецька).

Матері зазначають важливість психологічної підтримки:

«Мабуть, це зустріч з психологинями. Вони їй подарували таку хібуку – собака з довгими лапками. Вона залишилася без іграшок, і хоча дитині 12 років, вони їй все одно потрібні. І вони щось в ній розкрили, що вона почала після цієї зустрічі посміхатися вперше за півроку, до цього вона була похмурою, сумною, нічого її не радувало. А після цього вона почала посміхатися, по-іншому вже поводитись»

Останнім питанням інтерв'ю було прохання охарактеризувати найбільшу проблему адаптації, з якою стикалися їхні діти. Виявилося, що кожна сім'я має свої проблеми. Зокрема, для однієї з учасниць це майбутнє її доньки. Дитина цікавиться, де вони будуть жити і яку професію обрати (оскільки вона навчається в 8 класі):

«Для нас актуальна профорієнтація. Коли ми розмовляємо про майбутнє, куди йти далі навчатися, вони питає: «Мама, де ми будемо жити?» Ти розумієш, що відповіді на це питання у тебе немає, тому такий профорієнтаційний напрямок важливий. У школі нічого не проводиться, хоча це 8 клас» (Б_ж_В_Донецька).

Для іншої сім'ї найбільші проблеми – це онлайн-навчання, відсутність спілкування з однолітками та повітряні тривоги:

«Найперше – це навчання в онлайні. Хоча вона так не каже, але їй бракує спілкування. В телефоні це не те. І мабуть ще тривоги… У нас вони тривають, буває таке, що уроки перериваються, вона завжди так ставиться… Психологічний стан такий… Зараз вже більше адаптувалась» (Б_ж_І_Херсон).

Респондентка з Костянтинівки хоче повернутися до рідного міста:

«Проблема одна – що ми не вдома. Пристосовуємося, звикаємо, але дуже хочемо повернутися. Навіть Київ з його садами, річками, парками… Батьківщина є Батьківщина. Там, де ти народився, закохався, одружився, народив дитину… Неможливо все життя вивезти… Зібрали в пакетик 2 кошки, документи і поїхали…Ніхто не думав не гадав, що таке буде…» (Б_ж_В_Донецька).

Сім'я з Запорізької області біжить від депресії, завантажуючи себе роботою, а дітей участю в гуртках:

«Щоби не депресувати, ти маєш дітей чимось зайняти. Тому я повіддавала дітей в гуртки, сама я працюю, немає коли за щось переживати» (Б_ж_О_Запорізька).

Для багатодітної сім'ї з Харкова актуальною проблемою є вивчення української мови:

«Єдине що Східна Україна – це математики, Західна – гуманітарії (мова про якість навчання в школі). У них тут україністи сильні, йде велика увага українській мові. У 5 класі я не можу допомогти з українською мовою. Коли я звертаюся до колег – вони в шоці від тих підручників, за

якими діти навчаються. Але це вирішується, головне не впадати в паніку. Ми, слава Богу, в Україні, розуміємо мову, нас розуміють, нас чують. Я можу вільно зайти до школи, з'ясувати всі питання і мене почують. Я не вважаю, що є проблема з тим, що вони не інтегруються. Їх не поділяють на ВПО та місцевих, вони всі в одной копілочке шелушаться. Зі школою я не бачу проблем, все нормально» (Б_ж_О_Харків).

Висновки за результатами глибинних інтерв'ю з учнями ВПО

Загальне враження від спілкування з учнями – вони були набагато менш відкритими, ніж учасники дослідження з групи «Учні», які проживають за кордоном. Попри наявність близько тридцятирічного досвіду проведення соціологічних інтерв'ю, авторка (*Т.М.*) зіткнулась з вкрай ускладненою можливістю отримання відповідей від респондентів. Можна припустити, що стресові умови перебування респондентів до сих пір чинять тиск на їх поведінку. До вибірки потрапив учень, сім'я якого вдруге з 2014 року змушена була змінити місце проживання.

Як і у респондентів з групи «Батьки», у половини учасників дослідження залишились родичі на окупованій території. Одна респондентка зазначила, що спілкування з ними не відбувається внаслідок того, що вони є прибічниками «руського мира». У інших респондентів спілкування відбувається раз на тиждень.

Серед переліку проблем, які були найскладнішими для учнів після переїзду на нове місце проживання – ускладнена можливість спілкування; адаптація до нового класного колективу; інформація про руйнування житла на попередньому на попередньому місці проживання:

«Були новини, що розбили наш будинок, в якому ми жили» (У_ж_В_Донецька);

«…для мене було найскладніше знайти з кимось спілкування» (У_ч_М_Луганськ);

«Ми перейшли до нової школи. Адаптація» (У_ж_А_Запорізька)

Стратегії поведінки щодо влаштування до школи після переїзду на нове місце проживання в сім'ях учнів відрізнялись. Більшість учнів почали відвідувати місцеві школи впродовж перших двох тижнів після переїзду, незначні частина з них до кінця навчального року навчалась онлайн, а з першого вересня перейшли до місцевих шкіл. Можна припустити, що частина батьків не вірила у довготривалість воєнних дій, розраховуючи на швидке повернення назад.

Форма навчання більшості учнів змішана, лише респондент, які проживають в м. Дніпро та Одесі, повністю навчаються онлайн.

За словами учнів, вони не стикаються з проблемами в школі. Лише респондент, який проживає в Вінницькій області, зазначив нерозуміння діалектної мови в сільській школі, а також відсутність порозуміння з однокласниками на початку навчання в новій школі (У_ч_Є_Харків).

Всі учні зазначили, що не мали проблем з мовою навчання, оскільки вони навчались українською до початку повномасштабного вторгнення. Також відсутні проблеми в спілкуванні з однокласниками:

«Добре, не гірше, ніж в старій» (У_ж_А_Запорізька);

«Всі однаково ставляться, як до свого давнього друга. Нормально ставляться. Друзі є. Булінгу немає» (У_ч_М_Луганськ);

«Очень хорошо, все очень позитивно» (У_ж_І_Маріуполь).

Всі учні зазначають, що мають добрі стосунки з вчителями, всі ставляться однаково, як і до інших учнів. Оцінювання їхніх знань об'єктивне, *«Звісно, ставлять які я заслуговую. Тому що яка різниця, звідки я приїхав?» (У_ч_М_Запоріжжя*). Лише одна учениця відповіла, що в новій школі має нижчі оцінки, ніж в попередній.

Допомога в адаптації до нової школи полягала в підтримці з боку класних керівників:

*«Відчував допомогу від моєї класної керівнички ***** ********. Вона мене тоді дуже сильно підтримувала» (У_ч_М_Запоріжжя);*

«Вони турбувалися, що там було у Харкові з нами, співчували» (У_ч_Є_Харків).

Усі учні заперечили наявність психологічної підтримки в школі, двоє зазначили, що вона непотрібна.

На питання щодо спілкування з друзями з попереднього місця проживання відповіді поділилися порівну – якщо клас розпався, більшість виїхала за кордон – спілкування не відбувається. Якщо триває навчання онлайн, спілкування продовжується:

«Хтось залишився в Україні, хтось за границю. У мене залишилися друзі в приватних чатах поодинці зі мною. Однокласниці через те, що я не ходжу з ними в школу, не писав кожного разу в групу «добрий ранок» взяли і видалили з групи мене. У приватному спілкуванні розмовляємо, переписуємося, все нормально» (У_ч_Є_Харків).

«Ну да. Те, кто адекватный и поддерживает украинскую сторону – конечно» (У_ж_І_Маріуполь).

У всіх респондентів з'явились нові друзі на місці вселення.

Виявилось, що лише одна учениця брала участь в заходах для переміщених осіб *(«... в центре «Я-Мариуполь» например, мастер-классы» (У_ж_І_Маріуполь)*. Також деяких учнів залучали до акцій збору допомоги військовим:

«Ну акция. Классная руководительница писала в группе – кто хочет помочь нашим военным, тот может принести медикаменты там, какую-либо одежду мужскую, крупы. Ну и мы с мамой отнесли на вахту школы передачу» (У_ж_І_Маріуполь).

Учні заперечили наявність якихось проблем з адаптацією в їхньому шкільному житті. Але одна із мам респондентів з групи «Учні», яка була присутня під час інтерв'ю, наприкінці зробила свій коментар щодо наявності проблем у спілкуванні з однолітками та українською мовою:

***«**У сина є проблеми з спілкуванням. Немає друзів. Він у 3 класі, російськомовний, коли відповідає на уроках,*

вчителька вимагає відповідати українською, йому важко. А так все добре» (У_ж_А_Запорізька).

Наприкінці аналізу учнівських інтерв'ю хотілося би навести слова респондентки – 12-річної дівчинки, яке вразило:

«Хочу, щоб не було тривог, ходити нормально в школу» (У_ж_В_Донецька)

Висновки за результатами глибинних інтерв'ю з учителями в Україні

Стаж педагогічної діяльності у всіх учасниць дослідження більше 20 років. Половина опитаних мала досвід роботи з дітьми ВПО з 2014 року. Це вчителі зі східної частини України. За словами учасників інтерв'ю, учні ВПО двох хвиль суттєво відрізняються. Біженці нинішньої хвилі знаходяться під впливом стресу набагато більше, ніж учні попередньої (2014 року) хвилі:

«Перша хвиля – ті, що виїхали на самому початку війни. Вони спокійніші, адаптованіші до колективу. А от нинішня хвиля – ця дівчинка більш замкнута, дуже рідко спілкувалася з дітьми, більше сама по собі…на уроках це була дуже-дуже замкнена дитина. Насуплена сиділа, з опущеними очима. І тільки сирена – вона відключалася і більше не підключалася. Вона завжди гуляла з мамою за руку. Боїться без мами взагалі бути. Ті перші дітки гуляли самостійно, спокійніше були» (В_О_Дніпро).

«...у них можуть бути страхи, вони можуть бути замкнені (те, що ми бачили на початку), їм важче

спілкуватися з однолітками, деколи це мовний бар'єр, бо вони в основному спілкуються російською, вони зараз намагаються спілкуватися в побуті українською» (В_У_Чернівці).

Як правило, у великих школах кількість ВПО сягає значної кількості – близько 100 осіб. Їх кількість постійно змінюється, оскільки ВПО не завжди залишаються на одному і тому ж місці. Директори шкіл, до яких потрапляють діти ВПО, намагаються їх групувати в такий спосіб, щоб вони були по кілька осіб у класі, це полегшує їх адаптацію:

«Ми коли починали приймати таких дітей, то я свідомо робила так: якщо на паралелі 4 класи, до переселенців давала в 2 класи, щоб вони гуртувалися. Є класи, де є по 4-7 дітей переселенців. А в іншому класі може не бути нікого» (В_У_Чернівці).

Вчителі одноголосно зауважили, що робота з учнями ВПО вимагає додаткових знань, у першу чергу з психології:

«З психології стосовно їх адаптації при переміщенні. Важливо відчувати стан дитини, її потреби. Коли вони пересуваються (а чим більше вони перебувають в зоні, де бойові дії, то вони налякані, безпорадні, на знають, що робити, ще декілька тижнів відходять від того, де вони знаходились)» (В_І_Київ);

«Так, обов'язково! Знань з психології. Якщо дитина бачила військові дії, то з нею треба обов'язково делікатно. Має бути досвід спілкування з дітками взагалі. У нас проводився тренінг, власне, з дітьми, які бачили смерть на власні очі, для вчителів потрібні тренінги, щоб вміти заспокоїти, вміти приводити до тями, вміти розговорити, бо деякі діти губляться, закриваються,

залишаються в своїх спогадах, думках, і виводити з такого стану треба вміти. Проходити додаткових тренінгів, де вчать таких методик» (В_Г_Чернівці);

«Психологічних. Наприклад, я сама пройшла ці курси. Навіть тактильні відчуття можуть бути загострені. У них може бути переляк, про це треба запитувати. Тих знань, які теми зачіпати. Як подавати переживання? Це не мають бути стандартні слова-заспокоєння. Тому що є діти, які втратили свої домівки, були свідками смертей. І як нам вести бесіду?» (В_У_Чернівці).

На думку вчителів, навчання в новій школі впродовж семестру приводить до того, що діти ВПО практично не відрізняються від місцевих школярів. Більшість учнів легко адаптувалися до нового середовища.

Вчителі найчастіше стикаються з такими проблемами під час роботи з учнями ВПО:

- Діти гостро реагують на різні ситуації в школі:

«Вони можуть болісно реагувати на будь-яку критику. Можна помітити, що нервова система розхитана. Якщо вони бачать якусь несправедливість, дуже болісно на це реагують. Будь-яка ситуація образлива може дуже швидко їх завести. Одні можуть плакати, другі агресивно поводитися» (В_О_Вінниця);

«У них ця злість, мені здається, така була… чому їх позбавили звичного життя, перспектив? Особливо випускники, їм було прикро, що весь клас розлетівся по всьому світу. І оця озлобленість у них була на всіх. Я їх в кабінеті намагалася розговорити, бачила відговорки – так, ні. Трошки навіть грубовато. Це стосувалося навіть їх стосунків з батьками, ті пишуть заяву, а я бачу в їхніх перепалках озлобленість. Зараз ми такого вже не

спостерігаємо, а от на початку я навіть не уявляю той стан дитини» (В_У_Чернівці).

Для запобігання стресових ситуацій вчителі видозмінюють подачі певних тем, до яких можуть бути чутливими учні ВПО (тема війни на уроках літератури, «Населення України» на уроках географії).

Молодші діти легше адаптуються до нової школи, ніж старші діти:

«Підлітки і старші – їм важче, тому що там коло друзів, і їм починати все з нуля» (В_У_Чернівці).

- Як і в мирний час, школярі демонструють різну поведінку в плані мотивації до навчання. Але діти, які навчаються онлайн, демонструють більшу зацікавленість у знаннях, оскільки вони усвідомлюють, що мають прогалини:

«У них і прогалини є в знаннях, але і набагато більше жага до знань. Вони розуміють що багато втратили. Не всі однозначно. Є ті, яким взагалі навчання не потрібно. І вони намагаються надолужити пропущене, і їм важко. І тому треба диференціювати підхід до них» (В_І_Київ).

- складнощі виникають внаслідок неспівпадіння програм, за якими навчаються школярі:

«Багато приїжджали з Харкова і казали, що вони працювали за програмою «Росток». У нас навіть в місті такого немає. І вони були змушені переходити на наші підручники, наші теми уроків. Трошки підтягувати їх» (В_У_Чернівці).

- різні адаптаційні можливості дітей вимагають гнучкості і підвищеної уваги до дітей ВПО:

«...учень з Миколаєва важко адаптовувався… класний керівник, психолог працювали, але ми так і не змогли його адаптувати до життя більш вільного, більш спокійного, і вони зараз повернулися назад. Батьки сказали, що він замкнувся, він не може, батьки там поміняли інший заклад, але все-таки вони повернулися» (В_У_Чернівці).

- Всі вчителі вважають, що частина дітей потребує допомоги психолога.

Директори шкіл шукають шляхи для полегшення адаптаційного процесу учнів з числа ВПО. Зокрема, робиться акцент на необхідності однакового ставлення до всіх учнів:

«На початку я хотіла так налаштувати класних керівників, щоб це не була просто жаль. Щоб це не було поблажливе ставлення. Щоб ми їх сприймали як своїх рідних, рівних, і не виділяли їх. Вважати, що це просто новенькі діти прийшли і працювати з ними і ставитися як до всіх. Якщо є потреба – тоді да, втручатися» (В_У_Чернівці).

Вчителі зазначають позитивний вплив «новачків-учнів з числа ВПО» на класні колективи:

«За освітніми навичками досить високий показник навченості. У мене клас не дуже сильний, і вони є прикладом для інших. Це радує. Вони привносять щось

нове, показують свої захоплення, і це розширює кругозір людей. І це плюс!» (В_О_Вінниця)

«У дуже багатьох класах – 8,9 – сильні діти, вони себе добре зарекомендували по навчанню, особливо харківські, київські сильні діти» (В_У_Чернівці).

Методична допомога, якою б могли керуватися вчителі в роботі з дітьми з числа ВПО, надається за ініціативи директорів шкіл. У половині шкіл, які потрапили до вибірки, проводяться вебінари, тренінги, а також вчителі за власною ініціативою проходять навчання онлайн. Інші вчителі займаються самоосвітою.

Для полегшення процесу адаптації школярів вчителі запропонували кілька форм роботи з учнями: залучати учнів ВПО до позакласної діяльності (у тому числі волонтерської); основний акцент в роботі покласти на класних керівників та шкільних психологів; залучати до процесу адаптації однокласників:

«Об'єднувати навколо школи, класу» (В_О_Дніпро);

«У нашому закладі ми продовжуємо волонтерську діяльність і залучаємо переселенців. Наприклад, плетемо кікімори. І там беруть участь всі – і старші учні, і мої молоді колеги-вчителі. Особливо січень, канікули. І туди приходили ВПО» (В_У_Чернівці).

«…не залишати осторонь. Якщо приходить в клас, то привернути увагу всіх в класі, щоб дитина могла швидше адаптуватись, допомагати їй, якщо вона має прогалини» (В_О_Вінниця).

«Робота з психологом. Наша часто проводить бесіди в класах, спілкується індивідуально з дітьми» (В_Г_Львів).

«Від педколективу багато залежить. Від класного керівника. Він формує характер взаємовідносин між учнями» (В_Г_Чернівці).

Актуальною проблемою для закладів середньої освіти є учні, які виїхали за кордон, навчаються в місцевих школах і одночасно онлайн в українських школах. Ми запитали вчителів (n=2), скільки таких учнів в їхніх класах, а директорів (n=2) – у школах. Розподіл відповідей за респондентами представлено в таблиці.

Таблиця 3. Інформація вчителів/директорів шкіл про кількість учнів з класу/школи за кордоном

Код респондента	Кількість учнів за кордоном			
	Виїхали	Повернулись	Навчаються за кордоном і в українській школі	Забрали документи
В_Г_Чернівці	3	1	1	1
В_У_Чернівці	200		65	
В_Г_Львів	2			2
В_І_Київ	240		90	110
В_О_Дніпро	4		4	

Як видно з таблиці, досить значна частка учнів продовжують навчатися онлайн в українських школах, отже, не полишають надії повернутися в Україну. Водночас таке «подвійне» навчання не є простим.

Проблеми учнів, які навчаються онлайн

Проблема поєднання двох шкіл – за кордоном і в Україні – викликала подвійне навантаження, ускладнене вивченням іноземної мови, на якій здійснюється навчання в країні вселення. Вчителі зазначають, що вони розуміють труднощі, з якими стикаються діти, але часто постає проблема з атестацією, оскільки учні просто не встигають здавати необхідні види діяльності, які мають виконувати, перебуваючи на сімейному навчанні:

> *«Не всі виконують ті завдання. Не всі присилають виконані роботи. І були такі моменти, до 10 учнів цього семестру ми не атестували. Ми теж не хочемо «малювати» оцінки. Ми їм співчуваємо, розуміємо, але в них не получилося так, як вони того хотіли. Чи не дуже старалися» (В_У_Чернівці).*

Одна з респонденток (директорка школи з Чернівців) вважає, що такі діти мають навчатися у Всеукраїнській онлайн-школі або переведені на екстернатну форму навчання. Інші учасниці дослідження висловлювали думку, що в школах за кордоном мають йти назустріч і дозволяти по якимось дням навчатися в українській школі або відкривати українські класи (у містах, де компактно проживають багато українських дітей, які попросили захисту). Ще один варіант – переведення їх на патронатну форму навчання *(«Якщо би вони переведені на особливу форму навчання. Як педагогічний патронаж. Що з ними індивідуально проводять уроки. Вони проводять половину тих годин. Але дитина би знала щось» (В_Г_Чернівці)*). Разом з цим, можемо припустити, що продовження тривалості перебування за кордоном збільшить кількість сімей, які будуть розривати зв’язок з українською школою.

Усі вчителі, які продовжують навчати колишніх учнів онлайн, зазначили стресові умови для навчання більшості з них. Більшість вчителів згадували про випадки булінгу стосовно таких учнів:

«…вона навчається в дві зміни, це дуже складно» (В_О_Вінниця)

«Дитина поділена навпіл. Їй треба працювати в тій школі, де вона вчиться. Дві школи накладаються одна на одну» (В_Г_Львів)

«Звичайно, тут вони не можуть навчатися повноцінно» (В_Г_Чернівці)

«Вони дуже втомлюються на дві школи. Це важко і фізично, і психологічно» (В_О_Дніпро)

«Вони більш розгублені, дезорганізовані, інакші. Не подобається! Ні з ким не сплікуються» (В_Г_Львів)

«Вони відчувають себе там чужими. Їм краще, якщо їх декілька в класі. Хоча б поспілкуватися можуть, підтримати» (В_І_Київ)

«Дитина повинна щодня ходити в німецьку школи і сидіти в середовищі, де вона нічого не розуміє. Булінг є в чеських школах, з боку українців, які виїхали до війни» (В_І_Київ).

«У мене хлопчик з класу в Польщі, один з України на всю школу, то проти нього й булінг, і взагалі дуже складно. То вона його перевела зараз на індивідуальне навчання. Якщо їх є декілька, то їм легше, якщо один – дуже складно» (В_Г_Чернівці).

Робота з учнями, які перебувають за кордоном, вимагає від вчителів додаткового часу. Крім того, це важко і психоемоційно. Як наслідок – вчителі зазначають наявність професійного вигорання:

«Якщо раніше я задавала будь-які питання – а як би було, що би було, то тепер мушу продумувати, що сказати, як сказати, щоб хтось не заглибився, не розплакатися, не було травми якоїсь для дитини. У вересні якось розпочинала урок після підвалу, щось розповідала, і сама розплакалася» (В_Г_Львів).

«А тут треба вчителя, який бачить у всьому оптимізм, бо по-іншому не виживеш» (В_І_Київ)

«Просто фізично не встигаєш. Ми і в школі офлайн, і онлайн з ними працюємо» (В_О_Вінниця)

Враховуючи той факт, що всі вчителі мають досвід роботи з переміщеними учнями, ми задали питання: «Що би ви могли порадити для покращення роботи з ними?» На думку вчителів, не варто виокремлювати таких учнів, треба ставитися до них як до звичайних учнів. З іншого боку, вчителі вважають, що залучення їх до позашкільних видів діяльності дуже корисне. Особливий ефект може мати залучення таких дітей до заходів, які проводяться для ВПО з конкретних областей в спеціально створених для цього центрах (наприклад, для мешканців Донецької чи Луганської областей, «Я – Маріуполь»). У першу чергу це стосується тих регіонів, де існує лише онлайн-форма навчання (наприклад, у Дніпропетровській області). Ці учні мають найбільше проблем у соціалізації, тому варто заохочувати їх до будь-яких форм живого спілкування.

У роботі з учнями, які перебувають за кордоном, найбільша проблема – вивчення української мови, оскільки оцінки за інші дисципліни можна перезарахувати з тих шкіл, де вони навчались очно.

Оптимальними формами методичної допомоги для вчителів, які працюють з учнями ВПО, є вебінари, онлайн-курси, відкриті обговорення, практичні тренінгові заняття, практикуми:

«Мені здається, вебінар не помішав. Щоб розповідали якийсь приклад ілюзорний. Що можна отак, а можна отак. Щоб розповідали на конкретних випадках» (В_О_Дніпро).

Зручною формою можуть бути відеороліки («це має бути якась презентація або відеоролик коротенький, щоб глянути і знати як працювати з ним» (В_Г_Львів)).

У будь-якому випадку діти ВПО залишаються такими, які вимагають підвищеної уваги з боку вчителів, тому це вимагає готовності педагогічного колективу: *«…сучасні діти відрізняються, їм важко. Хоч вони цього і не показують. У всьому. Вони це все переживають. Тому їх треба заспокоювати» (В_О_Вінниця).*

Висновки до розділу

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити кілька ключових висновків щодо освітньої ситуації в Україні, зокрема, стосовно дітей, які стали внутрішньо переміщеними внаслідок воєнного конфлікту. Воєнні дії спричинили зупинку освітнього процесу в багатьох школах та обмежили доступ до повноцінного навчання. Школам доводиться

чергувати дистанційне та очне навчання, а у східних і південних областях навчання відбувається лише дистанційно.

Дослідження підкреслює проблеми, з якими стикаються внутрішньо переміщені школярі при адаптації до нового освітнього середовища. Недостатність технічних засобів для онлайн-навчання, відсутність психологічної підтримки та прогалини в знаннях з предметів, які не вивчалися раніше, вказують на необхідність комплексного підходу до розв'язання цих проблем.

Забезпечення комплексної підтримки є важливим аспектом гарантії успішної адаптації дітей ВПО в умовах війни. Узагальнюючи, дослідження свідчить про те, що шкільна адаптація внутрішньо переміщених дітей в Україні стає складним завданням через важливі виклики, що виникають внаслідок військового конфлікту. Результати статті можуть служити основою для розробки ефективних стратегій та політик в галузі освіти для полегшення адаптації цієї вразливої групи дітей.

Список використаних у розділі джерел

Алєксєєнко, Т. Ф., Гончар, Л. В., Куниця, Т. Ю., & Бибик, Д. Д. (2020). *Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки: монографія* (240 с.). https://lib.iitta.gov.ua/723129/1/4%20%20Вимушені%20переселенці_web%20(4).pdf

Бусел, В. Т. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (1728 с.). Київ–Ірпінь: Перун.

Верховна Рада України. (2001). *Закон України «Про охорону дитинства»*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text

Верховна Рада України. (2005). *Додатковий протокол I, що стосується захисту жертв міжнародних збройних конфліктів; Додатковий протокол II, що стосується захисту жертв збройних конфліктів неміжнародного характеру (ред. від 08.12.2005)*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_199#Text

Верховна Рада України. (2015). *Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб»*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text

Верховна Рада України. (2023). *Женевська конвенція (IV) про захист цивільного населення під час війни (ред. від 23.02.2023)*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_154#Text

Верховна Рада України. (2023). *Конвенція про права дитини (ред. від 16.11.2023)*. http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995021/print1356639252327588

Діти та війна в Україні. (2022). *Про забезпечення прав дитини у закладах тимчасового влаштування дітей в період війни* (64 с.).

Представництво Дитячого фонду ООН ЮНІСЕФ, МБО «Партнерство «Кожній дитині». https://www.unicef.org/ukraine/documents/02-06-2022-CiACmonitoring-report

Кабінет Міністрів України. (2014, 1 жовтня). *Постанова № 509 про облік внутрішньо переміщених осіб*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/509-2014-%D0%BF#Text

Кабінет Міністрів України. (2014, 17 вересня). *Розпорядження № 847-р про імплементацію Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/847-2014-%D1%80#Text

Кабінет Міністрів України. (2022, 12 березня). *Постанова № 264 про внесення змін до Правил перетинання державного кордону громадянами України*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/264-2022-%D0%BF#Text

Кабінет Міністрів України. (2023, 7 квітня). *Розпорядження № 301-р про схвалення Концепції безпеки закладів освіти*. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-bezpeky-zakladiv-osvity-i070423-301

Міністерство оборони України. (2017). *Наказ № 164 від 23.03.2017 «Інструкція про порядок виконання норм міжнародного гуманітарного права у Збройних Силах України»*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0704-17#Text

Міністерство освіти і науки України. (2023). *Освіта і наука України в умовах воєнного стану: Інформаційно-аналітичний збірник*. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn.Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf

ООН (ЮНІСЕФ). (n.d.). *UNICEF для кожної дитини: інформаційний бюлетень для ЗМІ*. https://www.unicef.org/ukraine/media/36841/file/18%20month%20Ukraine%20media%20factsheet_UA.pdf

ОСУМ. (2010–2024). *Орфографічний словник української мови*. https://559.slovaronline.com/

Сергєєва, Н.В. (2019) Features of adaptation of children from families of internally displaced persons in a comprehensive institution. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 рік (7). «НАІР», м. Івано-Франківськ, Україна, 226–22.

Сімей, В. П. (2021). Professionals of preschool education institutions for pedagogical interaction with children from internally displaced families. An urgent problem today is the preparation of future educators of preschool education institutions. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 196, 246. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-196

СУМ. (1970–1980). Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970–1980, Т. 4, С. 473.

УТС. (2016). Український тлумачний словник (тезаурус). [Електронний ресурс]. Режим доступу: perun.com.ua.

Abdelmoneium, A. (2017). Ways to Survive: Child Labor among Internally Displaced Children in Khartoum-Sudan. *Open Journal of Social Sciences*, 5 (9). Paper ID 78875, DOI:10.4236/jss.2017.59004

Anayat Ullah, Khan, K., & Mahmood, H. (2017). Understanding the nexus between conflict, displacement, and schooling: A case study of IDPs in Pakistan. *Asian Journal of Peacebuilding, 5*(1), 155–168.

Ayvazoğlu, A. Ş., Kunuroğlu, F., & Yağmur, K. (2021). Psychological and socio-cultural adaptation of Syrian refugees in Turkey. *International Journal of Intercultural Relations, 80*, 99–111. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.11.003

Busch, J., Böhm, L.-M., Lembcke, H., Buchmüller, T., Diers, K., & Leyendecker, B. (2018). Challenges and solutions perceived by educators in an early childcare program for refugee children. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00020

CEDOS. (2022). *Vymushena mihratsiia i viina v Ukraini: 24 liutoho – 24 bereznia 2022* [Forced migration and war in Ukraine: February 24 – March 24, 2022]. https://cedos.org.ua/researches/vymushena-migracziya-i-vijna-v-ukrayini-24-lyutogo-24-bereznya-2022/

Celik, S., Kardaş İşler, N., & Saka, D. (2023). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society, 31*(4), 687–705. https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1947878

Cohen, F., Meyer, S. R., Seff, I., Bennouna, C., Allaf, C., & Stark, L. (2022). Intersectionality: Experiences of gender socialization and racialization for Iraqi students resettled in the United States. *Journal on Education in Emergencies, 8*(2), 111–145. https://doi.org/10.33682/wnc3-xce4

Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., & Lelie, F. (Eds.). (2017). *The multiplier effect: How the accumulation of cultural and social capital explains steep upward mobility of children of low educated immigrants* [Special issue]. *Ethnic and Racial Studies, 40*(2), 321–338. https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1245431

Ekezie, W., Adaji, E. E., & Murray, R. L. (2020). Essential healthcare services provided to conflict-affected internally displaced populations in low and

middle-income countries: A systematic review. *Health Promotion Perspectives, 10*(1), 24–37. https://doi.org/10.15171/hpp.2020.06

Frosso, M.-S., & Salmela-Aro, K. (2018). Youth and migration: What promotes and what challenges their integration? *European Psychologist, 23*(1), 1–5. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312

Hassoun, M. (2023). Educational navigation through time and space: Internally displaced persons (IDPs) in Iraq. In *Education for refugees and forced (im)migrants across time and context* (pp. 53–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28850-0_4

Hladun, T., Anholenko, V., & Pecherytsia, N. (2022). Areas of socio-educational work with internally displaced persons. In *Enrichment of the pedagogical cluster of educational services: International collective monograph* (pp. 123–133). Czech Republic: Center of Scientific Publications.

Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2023). *Global report on internal displacement (GRID)*. https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2023

International Organization for Migration (IOM). (2022). *World migration report 2022*. https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/

International Rescue Committee (IRC). (2022). *International Rescue Committee's annual report*. https://www.rescue.org/report/2022-annual-report

Kaukko, M., Wilkinson, J., & Kohli, R. K. S. (2022). Pedagogical love in Finland and Australia: A study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society, 30*(5), 731–747. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555

Kendzor, P., & Kolesnyk, L. (2017). Educational and socio-psychological needs of internally displaced children in Ukraine. *The New Educational Review, 50*(4), 35–46. https://doi.org/10.15804/tner.2017.50.4.03

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies, 7*, Article 28. https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3

Leyendecker, B., Cabrera, N. J., Lembcke, H., Willard, J., Kohl, K., & Spiegler, O. (2018). Parenting in a new land: Immigrant parents and the positive development of their children and youth. *European Psychologist, 23*, 57–71. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000316

Lynnebakke, B., Pastoor, L., & Eide, K. (2020). Young refugees' pathways in (to) education: Teacher and student voices—Challenges, opportunities and dilemmas. *NOVA Rapport 7/2020*. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2672334

Nunes, R. (2017). Protection of internally displaced children and the Guiding Principles of Internally Displaced Persons. In *The United Nations Convention on the Rights of the Child* (pp. 413–432). Brill | Nijhoff. https://doi.org/10.1163/9789004295056_022

OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf

O'Toole Thommessen, S. A., & Todd, B. K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review, 85*, 228–238. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.034

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri-et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice, 8*(2), 101–116.

Pastoor, L. d. W. (2020). Perspectives on the education of young refugees upon resettlement in Norway. In S. S. Jervelund, A. Krasnik, & A. K. R. de Lasson (Eds.), *Coming of age in exile: Health and socio-economic inequalities in young refugees in the Nordic welfare societies* (pp. 30–37). University of Copenhagen.

Rwang, V. K. (2023). *Quality basic education provision for internally displaced children in internally displaced persons' camps: A case study of some camps in Northcentral and Northeast of Nigeria* (Doctoral dissertation, University of Southampton). https://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/479540

Sheikh, M., Koc, Y., & Anderson, J. R. (2019). A qualitative exploration of the tertiary education experiences of refugee and asylum seekers in Australia. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 24*(4), 346–368. https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1670067

Shevchenko, R., Kaafarani, A., Aliieva, T., Piletska, L., Radul, I., Klepar, M., & Popovych, I. (2020). Features of the psychoemotional state of internally displaced families from the war zone. *Revista Inclusiones*, *Julio*, 157–169. https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1748

Soylu, A., Kaysili, A., & Sever, M. (2020). Refugee children and adaptation to school: An analysis through cultural responsivities of the teachers. *Egitim ve Bilim (Education and Science)*. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8274

Thompson, I., Nurse, L., & Fazel, M. (2023). Tensions in cultural identity and sense of belonging for internally displaced adolescents in Ukraine. *Child Care in Practice, 29*(3), 319–334. https://doi.org/10.1080/13575279.2023.2199192

Umennuihe, C. L., Okechukwu, F. O., Nnubia, U. I., & Nwauzoije, E. J. (2023). Physical and social living conditions of school-aged children in internally

displaced persons' (IDPs') camps in Plateau State. *Journal of Home Economics Research (JHER), 30*(1), 72–84.

UNESCO. (2019). *Global education monitoring report: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls (Summary)* (p. 54).

UNESCO. (2020a). *Education 2030*. https://www.unesco.org/sdg4education2030/en

UNESCO. (2020b). *The impacts of internal displacement on education in Sub-Saharan Africa. Inclusion and education*. Global Education Monitoring Report Team, Internal Displacement Monitoring Centre. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373987

UNHCR. (2016). *No more excuses: Provide education for all forcibly displaced people* (Policy Paper 26, p. 6).

UNHCR. (2023). *Perte d'apprentissage généralisée chez les enfants d'Ukraine*. https://www.unicef.fr/article/perte-dapprentissage-generalisee-chez-les-enfants-dukraine/

UNHCR. (n.d.-a). *Guiding Principles on Internal Displacement*. United Nations. Retrieved December 12, 2023, from http://www.legislat.online.org/documents/action/popup/id/7886

UNHCR. (n.d.-b). *Refugee Data Finder*. https://www.unhcr.org/global-trends

UNICEF. (2022). *Equitable access to quality education for internally displaced children*. Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). https://www.unicef.org/media/56196/file/Equitable%20access%20to%20quality%20education%20for%20internally%20displaced%20children.pdf

Vitsukaieva, K., & Horvat, M. (2018). Socio-pedagogical support of anxious children from internally displaced families. *Наука і освіта*, (2), 101–106.

Wiseman, A. W., & Damaschke-Deitrick, L. (Eds.). (2021). *Education for refugees and forced (im)migrants across time and context* (International Perspectives on Education and Society, Vol. 45, pp. 53–74). Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/S1479-367920230000045004

Кодування респондентів

Респонденти з групи «Учні»

Ім'я	Стать	Вік	клас навчання	Статус респондента: Учень/Батьки/Вчитель	Місце проживання до війни	Регіон переселення	Код респондента/-ки
Ілона	ж	14	8	У	Маріуполь	Дніпро	У_ж_І_Маріуполь
Вікторія	ж	12	2	У	Донецька обл	Київ	У_ж_В_Донецька
Аня	ж	14	8	У	Запорізька обл	Чернівці	У_ж_А_Запорізька
Максим	ч	12	5	У	Луганськ	Одеса	У_ч_М_Луганськ
Єгор	ч	13	7	У	Харків	Вінниця	У_ч_Є_Харків
Максим	ч	13	7	У	Запоріжжя	Чернівці	У_ч_М_Запоріжжя

Респонденти з групи «Батьки»

Ім'я	Стать	Вік	Кількість дітей	Статус респондента: Учень/Батьки/Вчитель	Місце проживання до війни	Місце переселення	Код респондента/-ки
Наталія	ж	46	2	Б	Харків	Чернівці	Б_ж_Н_Харків
Олена	ж	35	4	Б	Харків	Вінниця	Б_ж_О_Харків
Вікторія	ж	38	2	Б	Донецька обл	Київ	Б_ж_В_Донецька
Олена	ж	35	1	Б	Донецька обл	Львів	Б_ж_О_Донецька
Іраїда	ж	36	2	Б	Херсон	Одеса	Б_ж_І_Херсон
Ірина	ж	45	2	Б	Маріуполь	Дніпро	Б_ж_І_Маріуполь

Респонденти з групи «Вчителі»

Ім'я	Стать	Вік	Досвід роботи	Досвід роботи з ВПО	Місце проживання	Код респондента/-ки
Галина	Ж	43	10	Так	Чернівці	В_Г_Чернівці
Уляна	Ж	52	32	Ні	Чернівці	В_У_Чернівці
Галина	Ж	48	25	Ні	Львів	В_Г_Львів
Інна	Ж	54	29	Ні	Київ	В_І_Київ
Олена	Ж	48	26	Так	Дніпро	В_О_Дніпро
Оксана	Ж	52	30	Так	Вінниця	В_О_Вінниця

ІСТОРІЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ



Повномасштабна війна в Україні чинить руйнівний вплив на всі сектори країни, і освіта належить до тих, які постраждали найбільше. Жорстока війна завдала значної шкоди інфраструктурі, зокрема навчальним закладам. Станом на 24 лютого 2024 року 3798 навчальних закладів по всій країні зазнали пошкоджень унаслідок бомбардувань та обстрілів; 365 з них були повністю знищені. Ці руйнування охоплюють широкий спектр освітніх установ, зокрема школи, університети, дитячі садки та сиротинці (Save Schools in Ukraine, n.d.).

Міністерство освіти і науки України фіксує ці пошкодження та надає докази того, що держава-агресор, попри заяви про атаки виключно на військові об’єкти, насправді цілилася в цивільну інфраструктуру, прямо порушуючи міжнародні закони та норми, які захищають цивільне населення та об’єкти у зонах конфлікту. Така масштабна шкода є прямим нападом на майбутні покоління України.

Наслідки цих атак виходять далеко за межі фізичних руйнувань. Перебої в освіті мають довгострокові наслідки для особистого розвитку дітей та молоді, їх психічного здоров’я та майбутніх життєвих можливостей. Докладаються значні зусилля для забезпечення альтернативних рішень для продовження освіти, таких як онлайн-платформи навчання та оснащення навчальних закладів відповідними бомбосховищами, які дозволяють

проводити офлайн-уроки. Водночас слід визнати, що виклики величезні, а відновлення буде тривалим і важким. Йдеться не лише про фізичну реконструкцію, але й про відновлення освітніх спільнот, повернення надії та віри у майбутнє нації, яка сильно постраждала від війни.

Резильєнтність освітян та учнів у таких складних умовах дає надію і силу, які є життєво важливими для відродження України. У цьому контексті дослідження має на меті вивчити резильєнтність учителів, адже вони відіграють критичну роль у підтримці освіти за цих складних умов. Це дослідження може надати цінні уявлення про те, як учителі адаптуються, витримують і потенційно досягають успіху, попри значні перешкоди, пропонуючи уроки для підтримки освіти у кризових контекстах у всьому світі.

Виходячи з мети, яка спрямована на розуміння унікальних аспектів резильєнтності вчителів у воєнних умовах в Україні, сформульовано таке дослідницьке питання: Яку роль відіграють професійні обов’язки у зміцненні резильєнтності вчителів під час війни в Україні?

Огляд літератури про резильєнтність вчителів в умовах невизначеності

Поняття резильєнтності стосується здатності людей адаптуватися, наполегливо працювати й процвітати, незважаючи на труднощі. Ця концепція, вперше досліджена Н. Гармезі (Garmezy, 1974) і пізніше розширена Н. Гармезі та А. Мастеном (Garmezy & Masten, 1986), а також А. Мастеном, К. Бестом і Н. Гармезі (Masten, Best & Garmezy, 1990), включає комплексне розуміння того, як люди досягають успіху в складних умовах. С. Рифф і Б. Сінгер (Ryff and Singer, 2003, 2008) зробили значний внесок до

вивчення цієї проблеми у працях «Розквіт під тиском: резильєнтність як прототип розвитку в умовах викликів» (2003) і «Процвітання перед обличчям викликів: інтегративна наука про людську резильєнтність» (2008). Вони підкреслюють, що резильєнтність є динамічним процесом, який розкриває людські сили та можливості у важкі часи. Інтегруючи міждисциплінарні підходи, дослідження К. Рифф і Б. Сінгера підкреслюють важливість захисних факторів і ресурсів від дитинства до старості для зміцнення резильєнтності. Їхні роботи покращують розуміння позитивного функціонування людини перед викликами та виступають за комплексне дослідження резильєнтності, яке поєднує знання з психосоціальних, експериментальних і біологічних досліджень.

С. Белтман, К. Менсфілд і А. Прайс (Beltman, Mansfield & Price, 2011) зосереджуються на вчителях і представляють резильєнтність як динамічний взаємозв'язок між індивідуальними сильними сторонами та контекстуальною підтримкою, наголошуючи на важливості підвищення резильєнтності вчителів через цільові інтервенції. А. Прайс, К. Менсфілд і А. МакКонні (Price, Mansfield & McConney, 2012) досліджують резильєнтність учителів через критичний дискурс і теорію трудових процесів, підкреслюючи необхідність розуміння її впливу на ідентичність та роботу вчителя. Комплексний аналіз у праці «Формування резильєнтності вчителів» (2020) пропонує методики, засновані на доказах, що поєднують теоретичні напрацювання та практичне застосування резильєнтності вчителів. Ця праця висвітлює, як дисциплінарні підходи, культурні традиції та різні освітні системи сприяють еволюції концепції резильєнтності серед освітян, наголошуючи на її значенні в різних контекстах і часових періодах.

Дослідження резильєнтності вчителя в умовах невизначеності та війни має важливе значення для освітніх досліджень і практики. В

ізраїльському контексті це було представлено в дослідженнях Д. Броуді та Н. Баума (Brody and Baum, 2007), Н. Баума та ін. (Baum et al, 2013) та Г. Розенберга, Й. Офіра та К. Астергана (Rosenberg, Ophir та Asterhan, 2018), які описують деякі стратегії, що вчителі використовують для виховання резильєнтності в собі та своїх учнях посеред викликів, пов'язаних з війною та терором. Д. Броуді та Н. Баум (2007) надали результати якісного описового дослідження особистих історій ізраїльських вихователів дитячих садків про резильєнтність, висвітлюючи два механізми подолання: пряме звернення до стресових подій для формування опосередкованої резильєнтності та створення зони комфорту для підвищення резильєнтності учнів. Н. Баум та ін. (2013) демонструють ефективність втручання в підготовку вчителів щодо зменшення травматизації учнів, які зазнали ракетних атак, виступаючи за практику, що ґрунтується на фактичних даних, для виховання резильєнтності. Подібним чином Г. Розенберг та ін. (2018) вивчають роль технологій соціальних мереж як засобу підтримки резильєнтності учнів під час війни Ізраїлю та Гази 2014 року, визначаючи ключові теми емоційної підтримки та стратегічні цілі, що стоять за такими комунікаціями.

В українському освітньому контексті останнім часом наголошується на вихованні резильєнтності вчителів і учнів до викликів, пов'язаних із війною, що продовжує тривати. Кілька останніх статей проливають світло на різні аспекти цього складного питання, починаючи від теоретичного аналізу і закінчуючи практичним застосуванням в освітніх установах. Наприклад, Т. Цюман та ін. (Tsyuman et al., 2022) здійснюють комплексний аналіз психологічної резильєнтності вчителя у воєнний час, визначаючи ключові умови його розвитку. Вони пропонують «Правила педагогічної резильєнтності», які наголошують на самообслуговуванні, емоційній

чуйності, урахуванні можливостей мозку під час стресу, вихованні суспільних цінностей і опануванні навичок самообслуговування. О. Баніт і О. Мерзлякова (2023) зосереджуються на визначенні ключових стратегій резильєнтності українських вчителів під час війни.

Використовуючи модель BasicPh професора Мулі Лахада, вони знайшли стратегії, які, на їхню думку, є найефективнішими для вчителів в управлінні стресом, з особливою потребою у вдосконаленні їхніх емоційних, творчих і соціальних механізмів подолання. О. Будник і А. Сайдак-Бурська (2023) обговорюють психолого-педагогічну підтримку, необхідну дітям, які постраждали від війни, на основі досліджень, проведених в Україні та Польщі. Вони наголошують на важливості підготовки майбутніх учителів до підтримки дітей у кризових ситуаціях, включаючи розвиток інформаційно-медійної грамотності, критичного мислення та резильєнтності. С. Сидорів (2023) окреслює резильєнтність української освітньої системи і наголошує на важливості адаптації освітніх послуг для підтримки всіх учнів, включно з учнями з обмеженими можливостями.

Останні дослідження, проведені в 2024–2025 роках, суттєво доповнюють розуміння резильєнтності українських учителів під час повномасштабної війни. Так, робота О. Ніколенка та Д. Жао (2024) показує, що українські вчителі демонструють вражаючу психологічну стійкість, попри глибокі стресові навантаження. Автори виявили, що у багатьох педагогів формується так звана внутрішня «точка опори» — морально-ціннісне ядро, що допомагає долати кризові ситуації. Особливу увагу приділено перспективам використання терапії Моріта як інструменту підтримки психоемоційного стану освітян (Nikolenko & Zhao, 2024).

Не менш важливе значення має дослідження І. Сімкової та А. Медведчука (2025), які акцентують на ролі міжнародного співробітництва у формуванні освітньої резильєнтності. Залучення партнерських програм, зокрема в англомовному навчанні, створює нові можливості для професійного розвитку вчителів, одночасно забезпечуючи стабільність освітнього процесу навіть в умовах дестабілізації (Simkova & Medvedchuk, 2025). У дослідженні Ю. Лавриш (2025) увага приділяється застосуванню принципів універсального дизайну навчання (UDL) як стратегії підтримки учнів і вчителів. Виявлено, що використання UDL сприяє розвитку інклюзії та адаптивності, що є надзвичайно актуальним у період нестабільності та масових переміщень населення. Це підтверджує тезу, що педагогічна гнучкість — одна з ключових складових резильєнтності вчителя у воєнних умовах (Lavrysh, 2025). У міждисциплінарному дослідженні Д. Іванова, Н. Голуб та О. Соловей (2025) проаналізовано наративи освітян, які працювали у зоні бойових дій або були переміщені. Виявлено, що практики «відновлення» шкільного середовища, навіть у тимчасових приміщеннях, мають вирішальне значення для підтримки психологічного стану вчителів і учнів (Ivanov, Holub & Solovey, 2025).

Г. Мицик та ін. (2025) акцентують на унікальних викликах, з якими стикаються вчителі у прифронтових і тимчасово окупованих територіях. Автори демонструють приклади того, як освітяни продовжують свою діяльність за умов нестачі ресурсів, постійної загрози життю та відсутності стабільного інтернету – і все ж забезпечують мінімально необхідний рівень навчального процесу (Mytsyk et al., 2025).

Усі ці праці ілюструють активне впровадження теоретичних ідей у практику, але також відображають потребу в системному підході до психолого-педагогічної підтримки освітян. Вони не лише розширюють

академічне поле знань, а й створюють основу для розробки адаптивних інструментів, що відповідають суворим викликам часу. Незважаючи на досить багату теоретичну базу було відзначено, що в цих дослідженнях є заклик до більшої кількості науково обґрунтованих практик, особливо в контексті постраждалих від війни регіонів, таких як Україна. Ця прогалина підкреслює необхідність забезпечення балансу між теорією та науково-обґрунтованою практикою, розробленою для задоволення конкретних потреб вчителів та учнів у складних умовах. Заклик до подальших емпіричних досліджень полягає не лише у збагаченні академічного дискурсу, а й у забезпеченні ефективності застосовуваних практик і їх відповідності реаліям.

Психометричні інструменти оцінки резильєнтності

Значна частина емпіричних досліджень базується на розробці або застосуванні психометричних заходів для оцінки резильєнтності. Початкові спроби розробити ці заходи відносяться до останнього десятиліття минулого століття, яке позначено кардинальними зрушеннями щодо більш тонкого розуміння здатності людини протистояти життєвим негараздам і адаптуватися до них. Психометричні заходи для оцінки резильєнтності призначені для кількісної оцінки рівнів резильєнтності індивідів шляхом аналізу їхніх відповідей на серію стандартизованих запитань. Ці показники часто охоплюють ряд вимірів, включаючи емоційну стабільність, соціальну компетентність, оптимізм і здатність сприймати виклики як можливості для зростання. Кількісно оцінюючи ці атрибути, дослідники та практики можуть отримати уявлення про профілі резильєнтності різних осіб або груп, сприяючи цілеспрямованим втручанням та підтримці. Деякі з цих заходів

розроблені для різних груп населення, тоді як інші спрямовані спеціально на вчителів. В основі деяких шкал резильєнтності лежать так звані захисні фактори, які дозволяють людям «відновлюватися» після того, як вони опинилися у складній ситуації (див. таблицю 1).

Таблиця 1. Психометричні інструменти оцінки резильєнтності

Шкала	Характеристики
Шкала резильєнтності (Wagnild & Young, 1993)	Шкала з 25 пунктів, класифікована за п’ятьма основними теоретичними компонентами резильєнтності, визначеними за допомогою якісного аналізу
Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона (Connor & Davidson, 2003)	Складається з 25 пунктів, кожен з яких оцінюється за 5-бальною шкалою (0–4), причому вищі бали відображають більшу резильєнтність.
Шкала резильєнтності для дорослих (Fribourg et al., 2003)	Перша версія шкали складалася з 45 пунктів, що охоплювали п'ять вимірів: особиста компетентність, соціальна компетентність, згуртованість сім'ї, соціальна підтримка та особиста структура.
Багатовимірна шкала резильєнтності вчителя (Mansfield et al., 2012)	Вона складається з 26 пунктів, класифікованих за чотирма вимірами: емоційний, соціальний, мотиваційний і професійний
Шкала захисних факторів (Ponce-Garcia et al., 2015)	Створена для оцінки резильєнтності осіб, які пережили травму. Вона оцінює ключові параметри, такі як соціальна підтримка, соціальні навички, планування поведінки та ефективність поставлених цілей за допомогою пунктів, оцінених за 5-бальною шкалою Лайкерта, що відображає наявність захисних факторів, які сприяють здатності людини протистояти горю.

*Шкали, наведені в таблиці 1, далеко не вичерпні; але вони найчастіше згадуються в проаналізованих джерелах і пройшли перевірку в різних країнах і на різних групах респондентів.

Методика дослідження. У дослідженні застосовувався змішаний підхід, який поєднував аналіз кількісних даних, отриманих під час опитування, з якісним аналізом текстів, отриманих з відповідей респондентів на відкриті запитання. Цю методику було обрано, оскільки кількісний компонент передбачав збір і статистичний аналіз даних для виявлення закономірностей, тенденцій і кореляцій у відповідях на опитування. Якісний аспект сприяв глибшому дослідженню індивідуального досвіду та перспектив, забезпечуючи детальне розуміння, яке доповнювало кількісні дані.

Характеристика анкети. Одним із основних інструментів, що використовувались у цьому дослідженні, була шкала захисних факторів (SPF), розроблена Понсе-Гарсія, Мадевеллом і Кеннісоном у 2015 році. SPF було обрано через її особливу спрямованість на оцінку резильєнтності в осіб, які зіткнулися з травмою, отриманою внаслідок насилля, що робить цю шкалу особливо актуальною для контексту дослідження вивчення резильєнтності українських вчителів у конфліктах, що тривають.

Таблиця 2. Опис анкети

Розділ	Предмет	Тип питання
Демографічна інформація (5 пунктів)	Віковий діапазон	Множинний вибір
	Роки педагогічного стажу	Множинний вибір
	Стать	Множинний вибір
	Вікова група учнів, яких навчають	Множинний вибір
	Регіон України	Множинний вибір
Досвід і вразливість	Переміщення через війну	Множинний вибір
	Втрата майна через війну	Множинний вибір

від конфлікту (5 пунктів)	Опис дня початку повномасштабної війни	Відкрите питання
	Опис викликів, пов’язаних з війною	Відкрите питання
	Вплив війни на професійне життя вчителів	Відкрите питання
Стратегії подолання (8 пунктів)	Пошук соціальної підтримки	Шкала Лайкерта
	Залучення до діяльності з професійного розвитку	Шкала Лайкерта
	Покладання на підтримку онлайн-спільнот	Шкала Лайкерта
	Практика усвідомленості або технік релаксації	Шкала Лайкерта
	Заняття фізичними вправами	Шкала Лайкерта
	Заняття хобі	Шкала Лайкерта
	Баланс між роботою та особистим життям	Шкала Лайкерта
	Звернення за професійною психологічною підтримкою	Шкала Лайкерта
Шкала захисних факторів (24 пункти)	Елементи стосуються соціальної підтримки, соціальних навичок, планування та визначення пріоритетів поведінки та ефективності досягнення мети	Шкала Лайкерта

Проведення анкетування. За допомогою методу «снігової кулі» анкету було розповсюджено серед різних груп вчителів із проханням взяти участь в опитуванні та поширити її в особистих і професійних мережах. Цей підхід було обрано для того, щоб отримати дані від ширшої групи вчителів і уникнути проблем, пов’язаних із отриманням прямого доступу до шкіл.

Учасники. Дослідження включало 653 українських вчителів від початкової до середньої освіти, причому значну більшість становили жінки (91 %), які мали понад 20 років педагогічного стажу (59%), працювали в різних регіонах України, причому найбільший відсоток з Черкаської області (46,2 %).

Таблиця 3. Характеристика учасника

Демографічні характеристики	Розподіл вчителів
Розподіл за віком	Вік учасників був різним, причому більшість належала до вікового діапазону 51-60 (n=185), потім 41-50 (n=181), 31-40 (n=146), старше 60 (n). =89), 21-30 (n=49) і до 20 років (n=3).
Розподіл за статтю	Значну більшість учасників становили жінки (n=595), менша кількість учасників-чоловіків (n=53) і кілька учасників, які воліли не вказувати свою стать (n=5).
Педагогічний стаж	Більшість вчителів мають стаж понад 20 років (n=385), за ними йдуть 10-20 років (n=153), 5 – 10 років (n=63) і менше 5 років (n=52).
Область, в якій працює респондент	Учасники працювали в різних областях України, причому найбільше було в Черкасах (n=302), за ними йшли Запоріжжя (n=55), Кіровоград (n=54), Дніпропетровськ (n=53) та інші, що вказує на широке географічне представництво.
Досвід війни	Переміщення: меншість учасників повідомили, що переїхали через війну (n=67), тоді як більшість не переїхала (n=586). Втрата майна: менше учасників зазнали втрати майна через війну (n=4), тоді як більша кількість не зазнала такої втрати (n=603).

Залежність рівнів резильєнтності від демографічних характеристик вчителів-респондентів

На основі відповідей було знайдено числове значення, яке підсумовує відповіді на питання, на основі яких респонденти були

розподілені за рівнями, що вказують на ступінь їхньої резильєнтності: низький, помірний, високий, відповідно до інструкції: «Загальні бали отримані шляхом додавання кожного пункту; оцінки варіюються від 24 до 120, а оцінки підшкали – від 6 до 30. Загальні бали 64 або нижче вказують на низьку резильєнтність, оцінки між 65 і 84 вказують на помірну резильєнтність, а оцінки 85 або вище вказують на високу резильєнтність» (Шкала захисних факторів (SPF) – (*Scale of Protective Factors (SPF) – EMERGE*, no date) (див. Таблицю 4)

Таблиця 4. Розподіл учасників за рівнями резильєнтності

Висока резильєнтність (%)	Низька резильєнтність (%)	Помірна резильєнтність (%)
69.09	9.12	21.79

Наступним кроком аналізу було дослідити, чи певні демографічні характеристики респондентів пов’язані з рівнями резильєнтності. Розуміння взаємозв’язків може мати практичні наслідки, наприклад, інформування про цільові втручання для підвищення резильєнтності серед конкретних демографічних груп або скерування подальших досліджень на характеристики, які сприяють резильєнтності (див. таблицю 5).

Таблиця 5. Потенційні кореляції між демографічними факторами та рівнями резильєнтності

Характеристики респондентів	Кореляція		p-значення	
Вік	0.022862	слабка позитивна кореляція	0.559478	не є статистично значущим

Педагогічний досвід	-0.020	дуже слабка негативна кореляція	0.618	не є статистично значущим
Стать	-0.038	дуже слабка негативна кореляція	0.338	не є статистично значущим
Регіон*	0.014	слабка позитивна кореляція	0.752	не є статистично значущим
Переміщення	0.034	слабка позитивна кореляція	0.437	не є статистично значущим
Втрата майна	-0.014	дуже слабка негативна кореляція	0.717	не є статистично значущим

** Регіони класифіковані за ступенем небезпеки, що залежить від близькості до російського кордону та Чорного моря. Поділ умовний і базується на географічному принципі, а не на аналізі ризиків*

Цей результат вказує на те, що немає переконливих доказів лінійного зв'язку між демографічними характеристиками (вік, кількість років педагогічного стажу, стать, регіон) або впливом війни (переміщення та втрата майна) та показниками резильєнтності вчителів у цьому наборі даних. Відсутність значних кореляцій свідчить про те, що резильєнтність є складною рисою, на яку впливає безліч факторів, а не лише прості демографічні характеристики чи навіть безпосередній досвід, пов'язаний з російською агресією. Ця складність може включати психологічні, соціальні та екологічні фактори, які не охоплені цим набором даних. Результати підкреслюють важливість індивідуальних відмінностей, припускаючи, що

резильєнтність не може бути точно передбачена на основі лише демографічних характеристик. Аналіз, обмежений лінійними залежностями, може не відобразити справжню природу того, як різні фактори взаємодіють із резильєнтністю.

Результати підкреслюють необхідність подальших досліджень, оскільки якісне дослідження може забезпечити більш глибоке розуміння особистих і контекстуальних факторів, які сприяють резильєнтності, пропонуючи більш тонке розуміння того, як люди справляються з труднощами та адаптуються до них. Крім того, відстеження змін у резильєнтності з часом може допомогти визначити, як на неї впливають зміни обставин, втручання або механізми підтримки.

Пошуки шляху в умовах невизначеності: реакції вчителів на повномасштабну війну

Анкета містила відкрите запитання: «Будь ласка, опишіть свої дії 24 лютого 2022 року», що було спрямоване на виявлення негайної реакції вчителів на ранкові новини про початок повномасштабної війни, які в більшості регіонів України супроводжувалися вибухами. У процесі аналізу якісних даних, зібраних у відповідях на опитування, складність і обсяг інформації потребували ретельного підходу до її категоризації. Для підвищення ефективності та точності цього завдання ми залучили ШІ-аналітика даних, створеного для обробки й категоризації великих масивів даних за допомогою технологій обробки природної мови.

ШІ-аналітик даних сприяв процесу категоризації, використовуючи змішаний підхід, який поєднував алгоритмічний аналіз із наглядом людини.

Спочатку штучний інтелект провів попередній контент-аналіз, визначивши ключові теми та закономірності у даних на основі попередньо визначених критеріїв. Цей процес включав аналіз тексту для виявлення певних ключових слів, фраз і настроїв, що відповідали цілям дослідження, що дозволило розподілити дані на окремі категорії для подальшого аналізу.

Після категоризації за допомогою штучного інтелекту було проведено перевірку вручну, щоб переконатися в точності та відповідності категоризованих відповідей. Цей гібридний підхід не тільки спростив процес аналізу, але й збагатив глибину висновків, дозволивши зробити більш вичерпні та деталізовані висновки з даних.

На основі відповідей було визначено кілька тем або категорій, що відображають досвід і дії окремих осіб 24 лютого 2022 року:

1. Отримання новин про війну: деякі відповіді описують, як люди вперше дізналися про початок війни, часто через телефонні дзвінки від родичів або колег.

Наприклад:

Мене розбудив телефонний дзвінок від директора, який повідомив про війну. Я відразу побігла на роботу.

Я не міг не читати інформацію.

---

2. Підготовчі дії: це включає в себе збір речей, зняття готівки, купівлю ліків і продуктів, а також планування переїзду в безпечніші місця.

Наприклад:

Я розбудила сина і чоловіка, і ми почали пакувати екстрені валізи. Зняла готівку в банкоматах, купила ліки в аптеці, зробила перший запас продуктів. Ми планували тікати, але наші плани змінилися. Мій чоловік приєднався до загону територіальної самооборони; ми залишилися вдома і через день приймали родичів з Києва.

Я була в укритті, поки батьки не забрали мене в село, в місті було небезпечно.

---

3. Відповіді, пов'язані з роботою: багато вчителів згадали, що вони йшли на роботу або перебували на своєму робочому місці, вказуючи на продовження повсякденних справ, незважаючи на обставини.

Наприклад:

Чекала на розпорядження адміністрації закладу щодо подальших дій.

Помчала з ноутбуком проводити онлайн-урок з будинку родичів, які проживають в селі.

Я пішла до школи на перший урок о 8:00.

Вранці я йшла до школи, коли почула новину про повномасштабне вторгнення російських військ. Тоді вперше слово «війна» стало для мене найстрашнішим.

Я їздила працювати з міста в сільську школу.

Я спілкувалася з директором, він визначав місцезнаходження учнів, складав списки.

О 6:30 ранку батьки почали масово повідомляти про відсутність дітей. Я пішов до школи. З 29 учнів прийшли

лише 3, але їх забрали через 30 хвилин. Ми дивилися новини онлайн і не знали, що робити далі.

---

4. Емоційні реакції: присутні прояви тривоги та страху, що відображає емоційний вплив ситуації.

Я відчувала неймовірний страх.

Я запанікувала.

Я весь час плакала.

Я дуже переживала, плакала, панікувала.

Я спав, потім запанікував.

Я не могла у це повірити.

Був стан стресу, а потім сплеск патріотизму.

Відчай. Я не знала, що робити, як жити далі.

Я молилася.

---

5. Миттєві фізичні реакції: описи пробудження від вибухів або неможливості діяти, коли над головою пролітають ракети.

Я прокинулася від вибухів, не вірячи, що почалася війна.

Ми втекли... Живучи в місті біля стратегічного об'єкта, ми ще зранку почули вибухи, після яких у наших оселях вилетіло скло.

Я прокинулася від жахливого гуркоту над головою, коли винищувачі летіли в східному напрямку. Це було дуже страшно; сльози текли ріками, і я зрозуміла, що почалося щось страшне — війна. На тлі шоку температура піднялася майже до 39 градусів, думки плуталися. Ми ще не знали, як далеко просунувся ворог. У робочому чаті давали вказівки щодо наших подальших дій, а в дитячому чаті сипалися запитання: «Що відбувається? Чи виживемо? Чому так шумно??? Як нам заспокоїтися? Ми чекали подальших інструкцій від влади».

Серед стресу та агресії я шукала притулку для своєї родини.

Перелякана жінка з 3-річною дитиною на руках, я тікала з міста в передмістя, боячись вибухів.

Я прокинулася о 5:30 від звуку літаків. Наш населений пункт був під ударом з перших хвилин широкомасштабного вторгнення. Залишився лише час одягнутися і помчати до найближчого укриття. Без інтернету під землею було важко спілкуватися із зовнішнім світом, і ми не мали інформації про те, що відбувається в країні. Через постійні вибухи та розриви снарядів лише о 13:00 ми змогли евакуюватись до сусіднього населеного пункту. Лише тоді ми мали можливість побачити, що почалося.

---

6. Зусилля для збереження контролю: згадується спроба зберігати спокій і організувати волонтерство сім'ї, студентів та інших.

Я надавав допомогу переселенцям, стояв на блокпосту.

Я прокинулася від звуку вибухів і почала дзвонити рідним і школярам, перевіряти, чи все гаразд.

Я зібрала наші речі й заспокоїла дітей, не знаючи, чого очікувати. Ми переобладнали сарай під бомбосховище.

Я багато спілкувалася, закликала рідних виїхати з великих міст.

Я готувала їжу для підрозділу оборони.

Я працювала у волонтерському центрі психологічної підтримки.

Готували коктейлі Молотова.

Я намагався усвідомити ситуацію, усвідомити, що відбувається, визначити, як діяти.

Я зверталася до своїх колишніх друзів у Росії, закликаючи їх протестувати проти війни, але вони мене не слухали.

Ми негайно почали організовувати в школі притулок для біженців і медичний пункт на випадок поранень.

Десять років я волонтер, підтримую наших воїнів та родини загиблих героїв.

Здавала кров для солдатів.

---

7. Адаптація до складних викликів. Згадується необхідність впоратися з кризовими ситуаціями, як-от COVID-19, втрата членів сім'ї чи інші важливі життєві проблеми, на додаток до основної поточної кризи.

Своїй молодшій дочці я вимірювала температуру. Вона зростала. Я була розгублена.

Я була в декретній відпустці з новонародженою дитиною на руках.

Я збиралася працювати, доглядаючи за своєю сестрою, яка хворіла на рак.

Того дня помер мій батько…

Я був хворий на COVID.

Це був мій перший день декретної відпустки. Через два місяці я мала народити дитину.

Відповіді вчителів представляють основні типи того досвіду, яким поділилися респонденти. Подальший аналіз включав кодування всіх відповідей відповідно до цих категорій, щоб кількісно визначити поширеність кожної теми. Після класифікації відповідей ми виявили такий розподіл тем серед проаналізованих відповідей (див. рисунок 1):

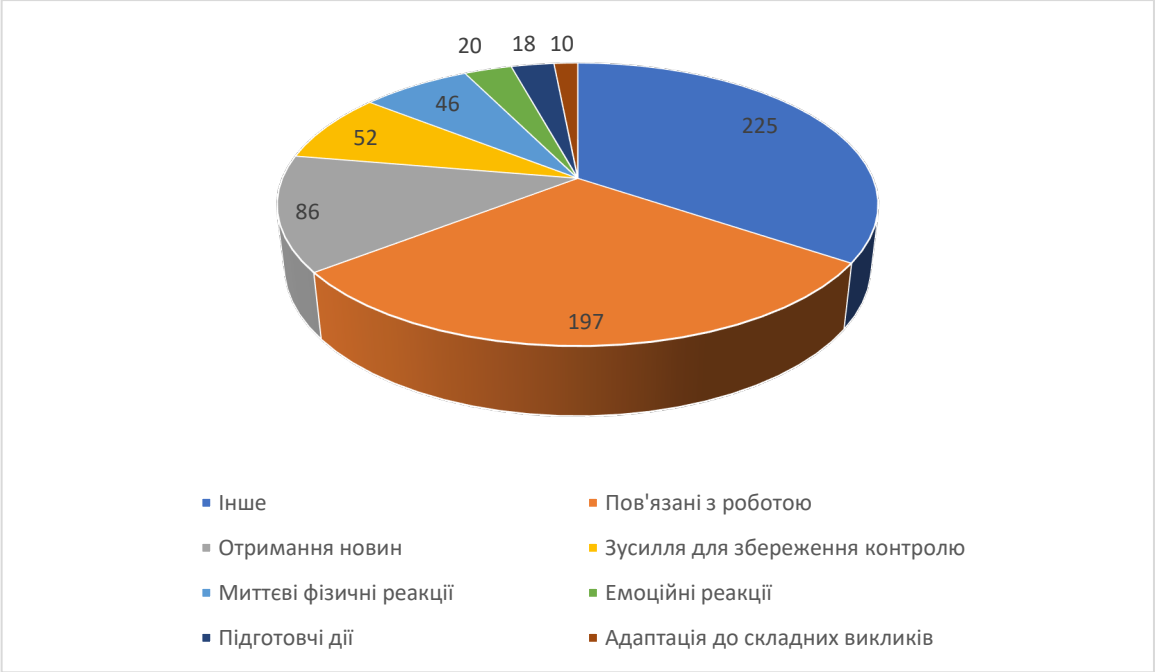


Рисунок 1. Розподіл тем серед проаналізованих відповідей

Ці результати вказують на різноманітність досвіду та реакцій серед респондентів 24 лютого 2022 року. Категорія «Інше», яка є найбільшою (n=225), передбачає, що може бути широкий спектр різновидів унікального або менш поширеного досвіду, які не охоплюються попередньо визначеною темою. Поширеність відповідей «Пов'язані з роботою» (n=197) підкреслює, що значна кількість вчителів прагнула зберегти свої професійні обов'язки, можливо, як засіб збереження нормального життя або сприяння збалансованому функціонуванню у важкі часи. Цей результат підкреслює важливість роботи та рутини для забезпечення відчуття стабільності та мети. «Отримання новин» (n=86) вказує на момент початкового шоку та механізми, за допомогою яких вчителі дізналися про війну. Ця тема підкреслює роль спілкування та інформації у формуванні безпосереднього розуміння та реакції людей на кризи.

«Зусилля щодо збереження контролю» (n=52) відображає проактивну поведінку, спрямовану на управління ситуацією, підтримку інших та організацію ресурсів громади. Це вказує на навмисні зусилля окремих людей протистояти почуттю безпорадності та робити позитивний внесок у життя своїх громад.

«Негайні фізичні реакції» (n=46) та «Емоційні реакції» (n=20) підкреслюють внутрішній вплив війни. Ці нижчі частоти вказують на те, що, незважаючи на глибину таких реакцій, вони можуть бути більш особистими та рідше сформульованими, ніж дії, вжиті у відповідь на кризу. Категорії «Підготовчі дії» (n=18) і «Адаптація до комплексних викликів» (n=10), хоча й менші за кількістю, розкривають глибину безпосереднього впливу кризи та багаторівневу складність навігації з кількома викликами одночасно.

Механізми подолання стресу та стратегії формування резильєнтності, які використовують вчителі

Анкета містила пункти щодо різних аспектів резильєнтності, включаючи соціальну підтримку, професійне зростання та самообслуговування, щоб визначити стратегії, на які переважно покладаються українські вчителі під час війни (див. таблицю 6).

Таблиця 6. Механізми подолання та стратегії розвитку резильєнтності, які використовують українські вчителі

№	Питання анкети	Показники резильєнтності: розподіл відповідей учителів у континуумі (%)				
		1	2	3	4	5
1.	Чи шукаєте ви соціальної підтримки від колег, друзів або родини, щоб подолати стрес, пов'язаний з війною? [1 – Зовсім ні, 5 – Значною мірою]	17.0	18.2	32.0	19.1	13.6
2.	Як часто ви берете участь у заходах з професійного розвитку, щоб підвищити свою резильєнтність і адаптивність як вчителя під час конфлікту? [1 – Ніколи, 5 – Дуже часто]	4.0	10.4	33.7	26.4	25.5
3.	Наскільки ви покладаєтеся на онлайн-спільноти для емоційної підтримки та професійних порад під час війни? [1 – Зовсім ні, 5 – Значною мірою]	31.2	23.9	26.4	13.3	5.2

4.	Як часто ви практикуєте методи усвідомленості або релаксації, щоб подолати стрес, пов'язаний з війною? [1 – Ніколи, 5 – Дуже часто]	18.5	22.9	34.9	17.5	6.2
5.	Як часто ви займаєтеся фізичними вправами, щоб подолати стрес від війни? [1 – Ніколи, 5 – Дуже часто]	7.8	27.9	29.1	18.5	16.7
6.	Наскільки ви звертаєтесь до хобі чи особистих інтересів, щоб відволіктися від стресу війни? [1 – Зовсім ні, 5 – Значною мірою]	7.7	27.6	36.3	17.8	10.7
7.	Наскільки ефективно ви збалансовуєте роботу та особисте життя під час конфлікту? [1 – Зовсім ні, 5 – Значною мірою]	11.9	22.0	42.7	17.3	6.1
8.	Як часто ви шукаєте професійної психологічної підтримки, щоб впоратися з емоційними наслідками війни? [1 – Ніколи, 5 – Дуже часто]	64.3	23.0	9.5	2.6	0.6

Розподіл відповідей учителів за показниками резильєнтності дозволяє зробити кілька важливих висновків про те, як вчителі справляються зі стресом, пов'язаним з війною, і розвивають свою резильєнтність.

Значна група вчителів (67,2%) ніколи, рідко або лише помірно (1, 2 і 3) звертається за соціальною підтримкою до колег, друзів або родини, що вказує на те, що, хоча соціальна підтримка доступна, існує помітна тенденція до того, що вчителі діють більше як постачальники, а не шукачі цієї підтримки. Про цю тенденцію також свідчить зібрана від вчителів інформація про їхню безпосередню реакцію на описану вище війну.

Значний відсоток вчителів повідомляють про те, що вони часто беруть участь у заходах професійного розвитку (приблизно 51,8% разом для відповідей 4 і 5), що свідчить про тверду прихильність до підвищення резильєнтності та адаптивності через професійний ріст. Неможливо визначити, чи курси, обрані викладачами, спрямовані на соціально-емоційне здоров'я та благополуччя, чи вони обирають професійний розвиток у ширшому контексті, оскільки ця деталь не була включена в анкету. Однак це може бути областю для майбутніх досліджень.

Дані свідчать про досить обмежену залежність вчителів від онлайн-спільнот для отримання емоційної підтримки та професійних порад, що підкреслюється значними відсотками, які вказують «зовсім не» (31,2%), «трохи» (23,9%) і «помірно» (26,4%) як їхній рівень залучення. Це свідчить про поширену скептичність або недостатнє використання онлайн-спільнот для підтримки під час війни, що підкреслює загальне небажання вчителів залежати від них. Це також можна пояснити широкою залученістю вчителів у різні онлайн-спільноти для спілкування з учнями, батьками, колегами та адміністрацією, що може призвести до більшого відчуття втоми від онлайн-спільнот, а не до сприйняття їх як засобів підтримки.

Більшість учителів принаймні деколи практикують техніки усвідомленості або релаксації (58,6% разом для відповідей 3, 4 і 5), хоча значна частина все ще рідко або ніколи не використовує ці методи (41,4% разом для відповідей 1 і 2). Відповіді вказують на відносно рівномірний розподіл за спектром занять фізичними вправами як механізмом подолання стресу. Це свідчить про різне ставлення до фізичних вправ, без домінуючої тенденції. Однак значна кількість вчителів звертаються до хобі чи особистих інтересів принаймні помірно (64,8% разом для відповідей 3, 4 і 5), підкреслюючи важливість особистого дозвілля для подолання стресу.

Особливо корисними і цінними є захоплення, пов'язані з одноманітними, заспокійливими діями, наприклад, вишивання, в'язання, малювання за номерами, догляд за рослинами та ін.

Хоча більшість вчителів (42,7%) повідомляють, що їм вдалося помірно збалансувати роботу та особисте життя під час конфлікту, варто відзначити, що лише 23,4% (4 і 5) вважають, що вони роблять це досить добре. Проте відповіді на відкриті запитання показують, що в умовах війни вчителі все більше усвідомлюють важливість сім'ї та висловлюють бажання проводити якомога більше часу зі своїми близькими. Це підкреслює певну невідповідність між зростаючою цінністю сімейного часу під час війни та відносно низьким відсотком учителів, які вважають, що справляються з цим досить добре.

Переважна більшість вчителів рідко або ніколи не звертаються за професійною психологічною підтримкою (87,3% разом для відповідей 1 і 2), що може вказувати на перешкоди для доступу до послуг з психічного здоров'я або пов'язане з культурою/стигмою вагання щодо звернення за такою підтримкою.

Роль професійних обов'язків у підвищенні резильєнтності вчителя під час війни, що триває в Україні

Для відповіді на дослідницьке запитання «Яка роль професійних обов'язків у підвищенні резильєнтності вчителя під час війни, що триває в Україні?» було використано змішаний метод дослідження. Запитання мало на меті дослідити, як професійні обов'язки вчителів упливають на їхню здатність справлятися з викликами, пов'язаними з війною, адаптуватися до них і подолати їх. Дослідження спрямоване на вивчення можливості того,

що почуття мети та обов'язку щодо своїх учнів може сприяти резильєнтності вчителів. Досліджуючи складну взаємодію між професійними обов'язками, індивідуальними стратегіями подолання та всеохоплюючим контекстом війни, результати висвітлюють унікальні аспекти резильєнтності українських вчителів. Ці ідеї не лише сприяють ширшому дискурсу про освітню резильєнтність у зонах військових дій, але й підкреслюють нюанси, якими професійні зобов'язання та приналежність до громади підтримують вчителів у боротьбі з наслідками російської агресії.

Дослідження розширює основоположні теорії резильєнтності, викладені Гармезі (1974) і пізніше розширені Мастеном, Бестом і Гармезі (1990), розміщуючи ці концепції в контексті постраждалої від війни України. Відповідно до наголосу Ріффа та Сінгера (2003, 2008) на резильєнтність як динамічний і складний процес, це дослідження показує, що резильєнтність українських вчителів — це не статична риса, а комплексна характеристика, яка розвивається завдяки професійній діяльності та глибокому почуттю обов'язку. Аналіз показує, що дії, спрямовані на підвищення резильєнтності вчителів, не можуть бути спрямовані лише на широкі демографічні категорії. Натомість можуть знадобитися більш тонкі підходи, які враховують унікальний контекст, досвід і психологічні характеристики людини. Крім того, результати підкреслюють резильєнтність вчителів перед воєнною агресією, вказуючи на те, що, незважаючи на проблеми, пов'язані з близькістю до зон конфлікту, самі по собі ці фактори суттєво не впливають на їхній загальний рівень резильєнтності.

Цей висновок перегукується з емпіричною працею Броуді та Баума (2007) та Баума та ін. (2013), підкреслюючи, як викладачі в зонах конфлікту використовують унікальні механізми подолання стресу, спричиненого воєнними діями. Висновки, зроблені на основі окремих наративів у

відповідь на відкриті запитання, підкреслюють прагнення українських вчителів збалансувати особисте виживання та емоційне благополуччя з професійними зобов'язаннями та підтримкою суспільства. Вони розкривають широкий спектр резильєнтності вчителя, – від здатності продовжувати роботу та повсякденну рутину до стійкості у подоланні емоційних і фізичних втрат, спричинених війною, і адаптації до комплексних проблем. Цей аналіз висвітлює різноманітну та складну природу реакції вчителів на війну та підкреслює силу та здатність до адаптації, властиву вчительським спільнотам, які стикаються з безпрецедентною кризою.

Одним із найяскравіших відкриттів дослідження є переважна схильність учителів надавати підтримку, а не шукати її. Ця самовідданість, глибоко вкорінена в їхній професійний етос, свідчить про парадокс вразливості та сили. Вчителі, хоч і вразливі до тих самих травм і невизначеності, що й їхні учні, інстинктивно надають пріоритет благополуччю та безперервності освіти тих, ким вони опікуються. Ця тенденція узгоджується з наративами про резильєнтність українських вчителів, задокументованими Баніт і Мерзляковою (2023) і додатково дослідженими Будник і Сайдак-Бурською (2023), що відображає культурну та професійну схильність учителів до альтруїзму та підтримки громади під час криз. Згадані дослідження підкреслюють необхідність турботи вчителів про власне благополуччя і пропонують для цього набір стратегій. Однак дані демонструють, що українські вчителі недооцінюють важливість професійної підтримки, онлайн-спільнот і дій, спрямованих на розслаблення, що вимагає зміни переконань, усвідомлення та прийняття.

Важко переоцінити роль професійних обов'язків у формуванні резильєнтності вчителя. Результати демонструють, як відданість роботі та прагнення до професійного розвитку є критично важливими ланками

життя, що дають учителям відчуття мети, єдності та нормальності серед хаосу, оскільки, коли почалася повномасштабна війна, більшість респондентів пішли на роботу, підтримували учнів та батьків, облаштовували бомбосховища та займалися волонтерством. Цей аспект резильєнтності, що бере свій початок у виконанні професійних обов'язків, перегукується з динамічним взаємозв'язком між індивідуальними сильними сторонами та контекстуальною підтримкою, про що говорили Белтман, Менсфілд і Прайс (2011). Це підкреслює, що професійний розвиток не тільки сприяє підвищенню статусу вчителя, а й забезпечує емоційну підтримку та почуття приналежності до спільноти, що має вирішальне значення для внутрішньої рівноваги під час війни.

Ці висновки мають значний вплив на розроблення та впровадження заходів підтримки вчителів у зонах воєнних дій. Урахування цінності, яку вчителі надають своїй професійній діяльності, та усвідомлення того, що вчителі переважно надають перевагу активним діям, а не пасивному отриманню допомоги, може підвищити ефективність ініціатив із розвитку резильєнтності. Грунтуючись на висновках, викладених у праці «Розвиток резильєнтності вчителів» (2020), важливо розробити комплексні заходи, що сприятимуть створенню середовища, де вчителі відчуватимуть власну цінність, зовнішню підтримку та можливість продовжувати свою важливу роботу, незважаючи на труднощі, з якими вони стикаються.

Висновки до розділу

Ґрунтуючись на результатах дослідження, можемо запропонувати такі дії, спрямовані на підвищення резильєнтності вчителів у зонах воєнних дій: (1) Проводити регулярні заходи з підвищення кваліфікації, зосереджені

на техніках формування резильєнтності та емоційного благополуччя; (2) Створити групи взаємної підтримки у школах, щоб забезпечити платформу для обміну досвідом між вчителями; (3) Розширити доступ до послуг з психічного здоров'я, включаючи консультування та програми боротьби зі стресом; (4) Проводити лонгитюдні дослідження для відстеження змін у рівнях резильєнтності з часом та оцінки ефективності впроваджених заходів.

Це дослідження сприяє глибшому розумінню резильєнтності вчителів та пропонує перспективи, які можуть стати основою для глобальних стратегій підтримки освіти в часи невизначеності. Резильєнтність українських вчителів, яка характеризується їх непохитною відданістю освіті та суспільству, є втіленням надії для тих, хто навчає, виховує та надихає у важкі часи.

Дослідження описує складний характер резильєнтності вчителя перед обличчям війни, позначений уразливістю, силою та відданістю професійним обов'язкам. Висновки цього дослідження можуть мати суттєве значення для творців освітньої політики, теорії і практики. По-перше, високий рівень резильєнтності вчителів підкреслює критичну потребу в цільових програмах підтримки, спрямованих на психічне здоров'я та професійний розвиток. Крім того, міжнародні організації можуть відігравати важливу роль, пропонуючи підтримку та ресурси для відновлення освітньої інфраструктури та створення безпечного навчального середовища. Резильєнтність, продемонстрована українськими вчителями, схожа на резильєнтність педагогів у зонах конфліктів у всьому світі, підкреслюючи важливість спільноти, професійного розвитку та адаптивних стратегій подолання. Поширюючи унікальний досвід українських вчителів,

ми ділимося розумінням суті освітньої резильєнтності, пропонуючи уроки, які виходять за межі географічного та контекстуального характеру.

Список використаних у розділі джерел

Banit, O. & Merzliakova, O. (2023) Identification of the key strategies of resilience of Ukrainian teachers in the conditions of war, *European Humanities Studies*, 1, pp. 4–23. Available at: https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.1.01.

Baum, N. L., Cardozo, B. L., Pat-Horenczyk, R., Ziv, Y., Blanton, C., Reza, A., Weltman, A. and Brom, D. (2013) Training teachers to build resilience in children in the aftermath of war: A cluster randomized trial, *Child & Youth Care Forum*, 42(4), pp. 339–350. Available at: https://doi.org/10.1007/s10566-013-9202-5.

Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience, *Educational Research Review*, 6(3), pp. 185-207. doi: 10.1016/j.edurev.2011.09.001.

Brody, D. L. and Baum, N. L. (2007) Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: two implicit models of resilience, *Curriculum Inquiry*, 37(1), pp. 9–31. Available at: https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2007.00379.x.

Budnyk, O., & Sajdak-Burska, A. (2023) Pedagogical support for Ukrainian War-Affected children: Future teachers' readiness to work in crisis. Comparative analysis of research results in Ukraine and Poland, *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 10(3), pp. 16–31. https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.16-31.

Connor, M. K., & Davidson, J. R. T. (2003) Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC), *Depression and Anxiety*, 18, pp. 76–82. http://dx.doi.org/10.1002/da.10113.

Cultivating teacher resilience. (2020) In *Springer eBooks*. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003) A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?, *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), pp. 65–76. https://doi.org/10.1002/mpr.143.

Garmezy, N. (1974) Children at risk: The search for antecedents of schizophrenia. 1. Conceptual models and research methods, *Schizophrenia Bulletin*, 8, pp. 14-90.

Garmezy, N., & Masten, A. S. (1986) Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist, *Behavior Therapy*, 17(5), pp. 500–521. https://doi.org/10.1016/s0005-7894(86)80091-0.

Ivanov, D., Holub, N., & Solovey, O. (2025). *Education in times of war: Narrative accounts of displacement and continuity in Ukrainian schools*. International Journal of Education and Narratives, 7(1), 45–59. https://www.journal.ypidathu.or.id/index.php/ijen/article/download/2207/1490

Lavrysh, Y. (2025). *Fostering resilience and inclusivity through Universal Design for Learning*. In Proceedings of the Conference on Resilient Communities in Ukraine (pp. 33–38). National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky KPI". https://kamgs3.kpi.ua/wp-content/uploads/2025/03/BOOk25.pdf#page=33

Mansfield, C., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012) “Don’t sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalkface, *Teaching and Teacher Education*, 28(3), pp. 357–367. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001.

Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity, *Development and Psychopathology*, 2, pp. 425-444.

Mytsyk, H., Balaban, O., & Furmanova, T. (2025). *Where it seems impossible: School education in the occupied and front-line territories of Ukraine*. Review of Education. https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rev3.70062

Nikoленко, O., & Zhao, D. (2024). *Peculiarities of the psychological and professional state of Ukrainian teachers during the war and the potential of Morita therapy*. Витоки. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. https://sources.pnpu.edu.ua/article/download/317989/308590

Ponce-Garcia, E., Madewell, A.N. & Kennison, S.M. (2015) The development of the Scale of Protective Factors: Resilience in a violent trauma sample, *Violence and Victims*, 30(5), pp. 735–755. Available at: https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00163.

Price, A., Mansfield, C., & McConney, A. (2012) Considering 'teacher resilience' from critical discourse and labour process theory perspectives, *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), pp. 81–95. https://doi.org/10.1080/01425692.2011.614748.

Rosenberg, H., Ophir, Y. and Asterhan, C. S. C. (2018) A virtual safe zone: Teachers supporting teenage student resilience through social media in times of war, *Teaching and Teacher Education*, 73, pp. 35–42. Available at: https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.011.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2003) Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving, In *American Psychological Association eBooks*, pp. 15–36. https://doi.org/10.1037/10594-001.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008) Thriving in the Face of Challenge, In Frank Kessel (ed.) et al., *Interdisciplinary Research: Case Studies from Health and Social*

Science, Oxford University Press eBooks, pp. 198–227. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195324273.003.0014.

Save Schools in Ukraine. (n.d.) Education under threat. Available at: https://saveschools.in.ua/. Retrieved on February 20, 2024.

Scale of Protective Factors (SPF) – EMERGE (no date). https://emerge.ucsd.edu/r_1ez4iimxzf3tlez/.

Simkova, I., & Medvedchuk, A. (2025). *Building partnership within international context to provide educational support in Ukraine*. In Proceedings of the Conference on Resilient Communities in Ukraine (pp. 57–63). National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky KPI". https://kamgs3.kpi.ua/wp-content/uploads/2025/03/BOOk25.pdf#page=57

Sydoriv, S. (2023) Training educators to foster inclusion and resilience: Lessons from Ukraine, *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 10(1), pp. 167–186. https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.167-186.

Tsyuman, T., Nagula, O. and Adamska, Z. (2022) Psykhologichni umovy rezil'yentnosti pedahoha v period voyennoho stanu [Psychological conditions of teacher resilience during the period of martial law], *Pedahohichna osvita: Teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika*, 38(2), pp. 83–89. doi: 10.28925/2311-2409.2022.3813.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993) Development and psychometric evaluation of the Resiliency Scale, *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), pp. 165–178.

Інформація про авторів



Наталя ГУТ,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

факультету іноземних мов

Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини;



Тетяна МЕДІНА,

кандидат соціологічних наук, доцент,

доцент кафедри філософії та культурології

Чернівецького національного університету

імені Юрія Федьковича;



Олена КОВАЛЬЧУК,

доктор педагогічних наук, професор,

Українська наукова діаспора Франції,

Національний університет харчових технологій;



Оксана ЗАБОЛОТНА,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри іноземних мов факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; науковий консультант Відділу досліджень і розвитку альянсу «War Child»; президент Української асоціації дослідників освіти.