



Борисов Р.І., канд. соціол. наук, доцент кафедри соціології соціологічного факультету, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, майдан Свободи, 6, Харків, 61022, Україна, email: r.i.borysov@karazin.ua, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3757-3630>

БІЖЕНСТВО¹ ЯК ПРОСТІР ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ: ЧИННИКИ, БАР'ЄРИ, МОЖЛИВОСТІ

У статті розглянуто феномен освітньої адаптації українських школярів-біженців, які вимушено покинули територію України внаслідок повномасштабного вторгнення Росії у 2022 р. та перемістилися до країн Європи. Предметом дослідження є освітні траєкторії дітей, які опинилися у ситуації вимушеної міграції, в контексті ширших процесів транснаціональної мобільності. У фокусі аналізу – соціальні, культурні та інституційні фактори, що впливають на процес їхньої інтеграції в європейські освітні системи. Особливу увагу приділено вивченню бар'єрів і ресурсів адаптації, які формуються як у межах шкільного середовища, так і в позашкільному просторі. Методологічно дослідження ґрунтується на якісному підході та реалізоване через серію глибоких напівструктурованих інтерв'ю з батьками та самими школярами-біженцями. Основний масив емпіричних даних сформовано упродовж 2023 р. та охоплює 18 інтерв'ю з батьками та 6 інтерв'ю з підлітками, які проживають у дев'яти різних країнах Європи. За результатами аналізу інтерв'ю побудовано типологію освітніх траєкторій, що містить як варіанти успішної адаптації, так і випадки дезадаптації. Серед головних чинників, які сприяють інтеграції, виокремлено такі: вік дитини на момент переїзду, рівень володіння іноземною мовою, доступ до позашкільної активності, тип батьківського виховання, емоційна підтримка з боку вчителів і доброзичливий психологічний клімат у школі. Натомість бар'єрами для ефективною адаптації виявилися: мовні труднощі, подвійне навчальне навантаження (у європейській школі та за українською програмою), замкненість у колі співвітчизників (гетоїзація), нестача кваліфікованої психологічної допомоги та невизначеність життєвих планів. Окремо проаналізовано конфлікти між освітніми орієнтаціями школярів і їхніх батьків, зокрема щодо подальшого місця проживання, повернення в Україну або планування вищої освіти за кордоном.

Ключові слова: освітня адаптація, школярі-біженці, соціальний капітал, культурний капітал, агентність, транснаціоналізм, габітус, дистанційне навчання.

Borysov R.I., Cand. of Sociol. Sci., Associate Professor, Department of Sociology, School of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University, 6, Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, email: r.i.borysov@karazin.ua, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3757-3630>

¹ У цій статті терміни “біженство” та “біженець” використовуються для умовного та конкретно дослідницького позначення соціальної групи, до якої належать особи, які через повномасштабне вторгнення були змушені залишити Україну та оселитися за кордоном і які, незалежно від формального статусу (тимчасовий захист, статус біженця, гуманітарна віза тощо), на момент дослідження поділяють спільний досвід вимушеного переміщення за кордон, адаптації в новому освітньому середовищі, тимчасовості та невизначеності життєвих перспектив.

REFUGEEESHIP AS A SPACE OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES FOR UKRAINIAN SCHOOLCHILDREN: FACTORS, BARRIERS, AND OPPORTUNITIES

The article explores the phenomenon of educational adaptation among Ukrainian school-aged refugees who were forced to leave Ukraine due to Russia's full-scale invasion in 2022 and relocate to various European Union countries. The research focuses on the educational trajectories of displaced children, analyzed within the broader context of transnational mobility. The study examines the social, cultural, and institutional factors influencing their integration into European educational systems. Particular attention is given to the barriers and resources that shape adaptation processes both within school environments and in extracurricular settings. Methodologically, the study is based on a qualitative research design and was implemented through a series of in-depth semi-structured interviews with parents and refugee schoolchildren. Empirical data were collected in 2023 and include 18 interviews with parents and 6 with adolescents residing in nine different European countries. Based on the analysis of the interviews, a typology of educational trajectories was developed to capture both successful adaptation cases and those marked by difficulties or educational disintegration. Key factors that facilitate integration include the child's age at the time of displacement, level of foreign language proficiency, access to extracurricular activities, parenting style, and the presence of emotional support from teachers and a psychologically safe school climate. In contrast, barriers to effective adaptation were identified as language difficulties, double academic workload (in both the host country and Ukrainian distance schooling), social isolation within refugee peer groups, limited access to qualified psychological support, and the overall instability of future life plans. The study also documents tensions between the educational aspirations of children and their parents, particularly with regard to future residence choices, the possibility of returning to Ukraine, or pursuing higher education abroad.

Keywords: *educational adaptation, refugee students, social capital, cultural capital, agency, transnationalism, habitus, distance learning.*

Бойові дії на території України призвели до однієї з наймасовіших міграцій на території Європи за останні десятиліття. За даними Управління Верховного Комісара ООН у справах біженців, станом на 31 травня 2025 р. кількість українських біженців у країнах Європи становить 5 675 680 осіб. Значну частку тих, які покинули Україну, становили сім'ї з дітьми, зокрема шкільного віку. За оцінками Міністерства освіти і науки України, усього за кордоном перебуває 2,1 млн осіб шкільного віку, лише частина з яких продовжує навчатися в українській системі освіти дистанційно².

Однією з основних проблем для сімей з дітьми стала зміна умов отримання середньої освіти. Проблематика адаптації дітей біженців до освітніх систем розглядається у численних роботах [1–4], однак у наявних англійських дослідженнях аналізуються переважно поодинокі випадки адаптації дітей-біженців, які відбувалися в межах спільних адаптаційних класів із залученням учнів з різних культурних середовищ і мовних спільнот. Водночас в українській соціології ця тематика досліджується фраг-

² 21 березня у Львові з робочим візитом перебувала заступниця Міністра освіти і науки України Надія Кузьмичова. Департамент освіти і науки Львівської ОДА. 22.03.2025. URL: <https://osvita.loda.gov.ua/?page=blog&id=2148>

ментарно: більшість наукових публікацій зосереджуються на загальних викликах вимушеної міграції, а не на специфіці освітньої адаптації дітей у країнах ЄС. Зокрема, у фокусі дослідницької уваги опиняються загальні процеси соціальної адаптації мігрантів до нових умов проживання, проблеми інтеграції в суспільствах-реципієнтах, інституційні бар'єри та задоволення базових соціальних потреб [5]. Частка праць зосереджена на досвіді воєнної міграції у гендерному та сімейному вимірі, що дають важливі емпіричні спостереження відмінностей у динаміці інтеграції дорослих і дітей, однак переважно порушує загальні аспекти повсякденного життя, а не систематичного аналізу освітніх траєкторій [6]. Ще одним напрямом у дослідженні цієї проблематики українською соціологією є вивчення міграційної статистики та можливостей її вдосконалення для прийняття управлінських рішень, де розглядаються методологічні підходи до збору міграційних даних [7]. Попри важливість зазначених досліджень, освітня адаптація дітей-біженців у європейських країнах розглядається поки що лише фрагментарно й переважно без фокусування на їхніх власних освітніх стратегіях, позиціях, мотиваціях і досвіді повсякденної інтеграції у шкільне середовище. Залишається недостатньо висвітленим феномен транснаціональної освітньої мобільності, а також подвійної або невизначеної освітньої траєкторії, яку обирають українські школярі-біженці. Таким чином, ми маємо на меті заповнити цю прогалину через залучення самих школярів та їхніх батьків до глибинного аналізу чинників, які впливають на їхню освітню інтеграцію та вибір подальшого освітнього маршруту.

Специфіка української міграції зумовлена, з одного боку, її масштабністю, а з іншого, – орієнтацією на країни Європи. Відповіддю на цей виклик з боку освітніх інституцій низки європейських держав у перші місяці кризи стало реагування на освітні потреби українських учнів шляхом розробки та впровадження відповідних нормативно-правових актів, спрямованих на інтеграцію дітей у шкільне середовище³.

Проте прийняття законодавчих рішень не усуває складної соціальної ситуації, в якій опинились українські сім'ї. Адаптація до нового соціального простору передбачає не лише наявність правового статусу або доступ до інституційних ресурсів, але й подолання низки бар'єрів, що мають кумулятивний ефект у сфері освітньої інтеграції. Для дітей шкільного віку ці бар'єри можуть призводити до формування стійких освітніх нерівностей. Так, у разі повернення до України після завершення навчання в закладах середньої освіти за кордоном діти можуть зіткнутися з ускладненим доступом до вищої освіти, зокрема до навчання за рахунок коштів державного бюджету. Це пов'язано, зокрема, з меншою ефективністю дистанційного навчання [8–10]. У тому випадку, якщо освітня траєкторія не передбачатиме повернення до України, існує ризик обмеженого доступу до продовження освіти в країні перебування через інституційні, мовні або соціальні чинники.

З огляду на це, **метою статті** є побудова типології проблем, з якими стикаються школярі-біженці під час адаптації до системи середньої освіти у країнах Європи.

³ Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe: Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-07/Supporting_refugee_learners_from_Ukraine_in_schools_in_Europe_0.pdf

Реалізація такої мети передбачає, зокрема, визначення чинників ефективності адаптації до освіти.

Адаптацію до соціального середовища в межах обраної нами методології ми пропонуємо розглядати щонайменше у трьох вимірах: макро- (рівень державних політик), мезо- (рівень діяльності освітніх інституцій) і мікрорівень (рівень взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, зокрема, самими школярами, їхніми батьками, вчителями й однокласниками).

Наше дослідження ми почнемо з аналізу макроконтекстів освітньої адаптації українських школярів-біженців. Як зазначає С. Драйден-Петерсон, при формуванні програм для освітньої інклюзії біженців зазвичай розглядаються три варіанти їхніх стратегій подальшого перебування у відповідній державі:

1. Повне переселення у країну, де перебувають біженці. На рівні організації занять це відображається у тому, що школярі-біженці навчаються у звичайних класах з іншими учнями, які народились у цій країні.

2. Повернення до країни, з якої біженці були вимушені переміститися. У цьому випадку переважно створюються адаптаційні класи, які ізолюють школярів-біженців від інших учнів шкіл.

3. Довгострокова інтеграція, що супроводжується бажанням і водночас неможливістю біженців повернутися до рідної країни.

Натомість такі стратегії С. Драйден-Петерсон визначає як державоцентричні та пропонує розглянути стратегію транснаціоналізму, яка передбачає орієнтацію біженців на отримання якісної освіти, яка дозволила б їм у випадку необхідності переїхати до іншої країни з метою професійного пошуку [11]. Відповідно, зорієнтованість біженців на адаптацію до освітнього простору залежить від їхнього бачення власного майбутнього та тих ресурсів, які вони можуть здобути завдяки активному включенню до системи освіти. Сформованість стратегії подальшого переселення в іншу країну Європи може спонукати школярів до більш активної адаптації.

Освіту слідом за П. Бурдьє ми розглядаємо як соціальний простір, в якому різноманітні агенти займають соціальні позиції [12]. Конфігурація соціальних позицій структурована капіталами, що вирізняються найбільшою ліквідністю в цьому полі. Всього П. Бурдьє виокремлює три основні форми капіталу – економічний, культурний та соціальний [13]. У процесі адаптації до нового соціального простору індивіди набувають капітали та займають відповідні ним соціальні позиції. Соціальний капітал визначається П. Бурдьє як “сукупність реальних і потенційних ресурсів, пов’язаних з володінням довготривалою мережею більш-менш інституціоналізованих відносин взаємного знайомства та визнання – або, інакше кажучи, з членством у групі, – яке забезпечує кожного з її членів капіталом, що належить колективу” [13, р. 249]. Ми передбачаємо, що школярі-біженці внаслідок невключеності у відповідний освітній простір на початку адаптації не мають відповідного соціального капіталу, але можуть набувати його в ході взаємодії з іншими агентами через конвертацію інших типів капіталу. Індикаторами культурного капіталу в нашому дослідженні є ступінь володіння мовами, що впливає на спроможність швидко подолати мовний бар’єр, та знання, набуті зі шкільних предметів, які вивчаються у школі, що допомагають стрім-

ко включитися до навчального процесу. Залученість до соціального простору передбачає заняття соціальної позиції, яка залежить від рівня капіталів, що є найбільш ліквідними для відповідного поля. Відсутність же капіталів призводить до того, що агент залишається “прикутим” до власної соціальної позиції, а наявність його “вивільняє” та уможливує соціальну мобільність, що сприяє формуванню агентності [12].

Саме останнє поняття, тобто категорія агентності, є одним з найбільш розроблених у соціальних науках. На думку В. Сьюелла, “бути агентом означає бути здатним здійснювати певний контроль над соціальними відносинами, у які він втягнутий, що передбачає здатність певною мірою трансформувати ці відносини” [14, р. 20]. Агентність стає можливою, якщо актор володіє поширеними у відповідному соціокультурному середовищі схемами (що можна концептуалізувати як практики). Тривале перебування у соціокультурному просторі сприяє формуванню сукупності диспозицій, які П. Бурдьє характеризує як “габітус переможця” [15]. Відповідно, агентність в освітньому полі передбачає наявність знання про особливості функціонування цього поля, яке для школярів, яким не потрібно докладати зусиль для адаптації до нього, перейшло на рівень практичного (як це описує М. Полані [16]) в процесі використання та втілення у практичних діях, і поки не є таким для тих, які перебувають у маргінальній позиції.

Розглядаючи особливості формування агентності на мікрорівні, необхідно взяти до уваги соціально-психологічні механізми, які відповідають за цей процес на особистісному рівні. Американсько-канадський психолог А. Бандура розкриває агентність через сприйняття самоефективності: він зазначає, що на здатність ініціювати дії, що призвели би до зміни обставин у житті, впливає переконання самої особистості в тому, що вона принципово може досягати своїх цілей [17]. На це впливають як індивідуальні характеристики особистості, так і морально-психологічний клімат. Морально-психологічний клімат у випадку із школою формується через стосунки з вчителями (зацікавленість у навчанні, наявність / відсутність конфліктів) та однокласниками (спілкування під час перерв і після школи, наявність / відсутність конфліктів). На стан морально-психологічного клімату у сім’ї впливає зокрема тип виховання, який запровадили батьки у сім’ї. У цьому контексті А. Ларо виокремлює два типи виховання – узгоджене зрощування (*concerted cultivation*) та природне зростання (*natural growth*) [18]. На відміну від природного зростання, за яким батьки не формують стратегію соціалізації дитини, узгоджене зрощування передбачає їхню активну залученість до життя дітей, зокрема спрямоване на сприяння входженню дитини до різних соціальних кіл шляхом налагодження її взаємодії з “інституційними дорослими” (вчителями, керівниками гуртків / секцій, тренерами, лікарями тощо). Можна висунути гіпотезу, що в контексті адаптації до іншомовного освітнього середовища такий тип виховання передбачає допомогу у виконанні домашніх завдань, формування практик організованого дозвілля (відвідування репетиторів, гуртків, секцій). Окремо зазначимо ймовірність суттєвого впливу на самооцінку не лише академічних досягнень у школі, але й можливості проявити свої вміння та навички у дозвілєвій діяльності (заняттях спортом, видами мистецтва тощо).

Українська дослідниця В. Гуменюк, аналізуючи наявні дослідження агентності учнів, виокремлює два основні підходи до його визначення, що розрізняються за його витоком: детерміністський, де джерелом агентності виступають соціокультурні чинники, і індивідуалістський, де агентність розглядається як продукт особистості учня, зокрема “мислення, орієнтоване на зростання, саморефлексійність, самовизначення та саморегуляція” [19, с. 147]. Застосовуючи теорію критичного реалізму, В. Гуменюк виокремлює такі ознаки учнівської агентності: емерджентність (виникнення на перетині взаємодії агента та структури), темпоральність (зануреність наявного та актуального досвіду агента у часові горизонти) та ідентичність агента, що “проявляється у процесі рефлексії та втілюється у планах і орієнтаціях на майбутнє” [19, с. 150].

Звернення до наведених концепцій дало змогу розробити релевантний інструментарій якісного соціологічного дослідження, яке і стало *емпіричною базою* дослідження. Цей інструментарій був реалізований у процедурі глибинних інтерв’ю з батьками школярів, які у надзвичайній ситуації свого життя визначали освітню траєкторію своїх дітей принаймні на першому етапі перебування за кордоном, а також із самими школярами. Контакти біженців вдалося отримати завдяки взаємодії з волонтерами, які допомагали біженцям облаштуватися на території країн Європи. Для відбору інформантів використовувався метод “снігової кулі”. Усього протягом листопада 2022 р. – червня 2023 р. проведено 18 інтерв’ю з батьками, протягом квітня – червня 2023 р. – з 6 школярами⁴.

Усі інформанти потрапили в першу хвилю міграції та покинули Україну у лютому – квітні 2022 р. Причиною виїзду стали або територіальна близькість до бойових дій, або окупація населеного пункту. Сім’ї опитаних респондентів виїхали з різних регіонів України (Дніпропетровської, Київської, Одеської, Чернігівської, Черкаської областей) та на момент дослідження перебувають у різних країнах Європи (Австрії, Ірландії, Мальті, Німеччині, Польщі, Словенії, Фінляндії, Швейцарії, Швеції).

Дослідження дало змогу виокремити такі *освітні траєкторії*: одночасне навчання в місцевій та українській школах; очне навчання виключно в місцевій школі; дистанційне навчання виключно в українській школі.

Значна частка школярів (14 з 18 опитаних сімей) віддає перевагу поєднанню навчання у різних школах, і у цьому випадку перша половина дня школяра (переважно з 7.30–8.30 до 13.00–14.00) присвячена відвідуванню місцевого навчального закладу.

Можливість очного навчання отримали діти з усіх сімей інформантів, що були опитані. Часто продовження освіти є законодавчою вимогою держави, в якій українські біженці шукають притулку і соціального захисту, натомість двоє інформантів зазначають відсутність такої законодавчої вимоги у їхніх країнах (Польщі) або можливість домовитися з представниками шкільної адміністрації про зарахування до місцевої школи без її відвідування (Словенії).

Частка школярів, які перебувають у місцевих школах, навчається в адаптаційних класах, де навчають дітей-біженців з різних країн та різного віку (розбіжність може

⁴ Польовий етап дослідження було проведено за підтримки Університету Індіани (Блумінгтон, Індіанаполіс, США).

сягати 3 роки). Це зумовлене невеликою наповнюваністю таких класів (від 8 до 20 осіб) та основним завданням – адаптувати дітей до освітнього процесу шляхом їхнього навчання місцевої мови. Навчальна програма адаптації зазвичай обмежується викладанням мови та деяких математичних розрахунків. Після проходження адаптаційного етапу українські школярі доєднуються до звичайних класів, в яких вчать разом з місцевими школярами. У випадку пришвидшеного оволодіння місцевою мовою (до рівня А2 або В1) школяр може раніше приєднатися до основного класу:

“Проводять 4 уроки німецькою, потім розходяться... класами і присутні на тих уроках, але просто присутні, як спостерігачі. (...) І наприкінці року у них має бути тест на А2. Після цього вони тоді вже будуть інтегровані до класів, їх розподілять за місцевими класами” (Олександр, опікун, Австрія).

Окремим випадком є система адаптації школярів у Польщі. Інформанти, які опинились у цій країні, зазначають, що можливість адаптаційного етапу не завжди є наявною. Деякі інформанти свідчать про практику безальтернативного спрямування українських школярів одразу до загальних класів з місцевими жителями.

Як зазначають інформанти, стосунки українських учнів з однокласниками також складаються добре. Так, на диспозиційному рівні особистості відбувається формування почуття приналежності до відповідного соціокультурного та освітнього середовища, що позитивно впливає на відчуття самоєфективності. На цьому етапі відбувається адаптація лише до “зовнішніх” аспектів життєдіяльності: коло знайомств переважно обмежується іншими біженцями, що є проявом гомологічності позицій, які займають учні-біженці, а також свідчить про гістерезис габітусів, що не дозволяє активно залучатися до мікроконтекстів взаємодії з місцевими жителями. Є певні відмінності в тому, наскільки успішно відбувається адаптація до шкільного навчання, що залежить від конкретних чинників. З-поміж них нам вдалося виокремити такі.

Вік. Учні молодших і частково середніх класів (3–6 класи), на думку батьків, швидше адаптуються до освітнього середовища, що побічно підтверджує ідею П. Бурдьє про значущість перших досвідів для формування стійких диспозицій, конфігурація яких стає габітусом: у дітей молодшого та середнього шкільного віку рідше виникають проблеми з опануванням місцевої мови, вони частіше мають друзів серед місцевих жителів. Натомість адаптація учнів більш старших класів рідко відбувається безпроблемно: вони воліють частіше спілкуватись або з іншими біженцями, або з друзями, які в них були до початку війни. На думку батьків, це пояснюється настанням специфічного підліткового періоду, що характеризується не лише фізіологічними змінами, але й формуванням активного цілеспрямованого пошуку власної ідентичності. У поведінці це найчастіше проявляється у характерній замкнутості, відмові від звичних дозвіллевих практик навіть у тому випадку, якщо вони доступні у новому місці проживання:

“Молодші класи пішли одразу до німецьких класів. Тобто там діти швидше за цей вік адаптуються... Спочатку було важко їм адаптуватися, вони дорослі, та й за будинком нудьгуємо, все-все, ось додому поїдемо. Зараз уже, звісно, трошки простіше” (Олена, мати, Німеччина).

Мовні компетентності. Школярі переважно не були знайомі з мовою (мовами) тих країн, в яких вони зараз перебувають. Але оволодіння англійською подекуди полегшило перший етап адаптації та дало змогу налагодити контакт як з вчителями, більшість з яких володіє англійською, так і з деякими однокласниками. Досвід адаптації учнів наочно показує ефективність конвертації культурного капіталу у формі мовних компетентностей і можливість відносно швидко подолати адміністративні бар'єри та долучитися до кола місцевих школярів:

“Рятувала англійська мова, бо майже всі німці з вищою освітою, лікарі, вони всі говорять добре. Багато хто володіє англійською мовою, але знову ж таки, це дітей рятувало” (Олена, мати, Німеччина);

“Нам пощастило, що в п'ятому класі до війни у дитини з'явилася друга іноземна мова, саме німецька. І в п'ятий клас ми перевелися в іншу школу, і більшість класу вже вивчала німецьку, тому нам треба було її надолужувати. Син займався індивідуально з учителем. І коли війна почалася, то ми ці заняття не закінчували, ми залишили їх раз на тиждень, але не зупинили. Це нам допомогло: коли ми сюди приїхали, щось примітивне він міг сам сказати, коли всіх дітей відправили до інтеграційного класу, йому там було набагато легше, ніж усім іншим дітям, які німецьку не вивчали. І йому першому з інтеграційного класу запропонували піти до нормального класу з місцевими дітьми” (Вікторія, мати, Швейцарія).

Тип дозвілля. Практики “узгодженого зрощування” (concerted cultivation) у термінології А. Ларо у вигляді активного залучення до позашкільних типів дозвілля допомогли школярам у набутті специфічних видів культурного капіталу, зокрема вони сприяли тому, що відповідні учні мали диспозиції, що були гомологічними диспозиціям місцевих учнів, також залучених до спортивних практик: завдяки своїм навичкам, здобутим під час навчання в Україні, учні змогли зав'язати дружні стосунки з підлітками, які відвідують ті ж заняття (секції, гуртки). Зазначимо, що інформанти переважно перебувають у невеликих селищах, що суттєво обмежує їхні можливості вибору способів дозвілля, тому не завжди мали змогу продовжити заняття з тих напрямів, які вони відвідували раніше. На початку переміщення способи дозвілля були радше “вимушеними” і залежали від інфраструктури, яка була створена у місті проживання. Оскільки сім'ї біженців найчастіше мали змогу оселитись або на окраїні великих міст, або у невеликих селищах, що обмежує доступ до капіталомістких позицій, інформанти зазначали про наявність як фінансових (незважаючи на пільги для біженців, музична школа та великий теніс були недоступні для відвідування), так і часових бар'єрів (нестача часу через паралельне навчання в українській школі):

“Коли син ходить на айкідо, він спілкується з фінським другом. Але ми живемо в різних частинах міста, тому після уроків вони не спілкуються” (Альона, мати, Фінляндія);

“Це я так сама для себе розуміла, щоб інтегруватися йому з мовою, щоб було легше, треба більше спілкуватися, більше з цими дітьми комунікувати. І він ще ходить на секцію з футболу. І там тільки діти місцеві, українців взагалі немає. І тут йому також довелося якось спілкуватися. Нормально, звик. Звісно, складно, і досі

складно, але там така атмосфера, що він завжди задоволений приходить” (Вікторія, мати, Швейцарія).

Допомога батьків. Практики “узгодженого зрощування” у термінології А. Ларо сприяли входженню дитини до різних соціальних груп шляхом налагодження взаємодії дитини з іншими “інституційними дорослими” (учителями, керівниками гуртків / секцій, тренерів, навіть лікарів).

На першому етапі адаптації українські школярі долучалися переважно до формату навчання в адаптаційних класах, що, з одного боку, є психологічно найменш складним і дозволяє швидше адаптуватися до нової реальності, з іншого, – призводить до прямих освітніх втрат (потенційно – до одного року), оскільки протягом цього часу школяр не вивчає інші предмети, крім базових (зокрема, офіційну мову). Розуміння цього призводить до намагань скоригувати освітню траєкторію учнів: батьки, оцінюючи таку форму навчання як суттєво полегшену порівняно з навчанням в українській школі, що відбувалося перед початком війни, здебільшого приймають рішення додатково залучати дітей до дистанційного навчання в українській школі, переважно в асинхронному режимі.

Формат навчання в українській школі може відрізнятись. Загалом виявлено такі практики:

- асинхронне навчання, що передбачає виконання домашніх завдань з надсиланням через електронні сервіси (google classroom, електронний щоденник тощо). Завдання зазвичай виконуються після уроків у місцевій школі (протягом 2–3 годин) або у вихідні;
- дистанційне підключення до онлайн-уроків. Відбувається у тому випадку, якщо клас навчається на другій зміні;
- сесійне навчання, що передбачає виокремлення тижнів для складання завдань з вивчених предметів.

Навчання в асинхронному режимі дуже часто зводиться до самостійного опанування навчальними матеріалами, перегляду уроків (але про таку можливість повідомили лише двоє інформантів), складання контрольних робіт і відправка домашніх завдань:

“Деякі вчителі викладають відеоуроки з основних предметів – української мови, математики, англійської. Тобто ті, які вдень проходять онлайн або з Ютуба. За новим матеріалом. Але все не переглянеш. Дивишся основне. Ага, як це робиться: подивися швиденько. Зрозуміло. Усі зробили вправи. Тобто перемотали. Знайшли те, що потрібно... Тобто урок триває близько 40 хвилин. Якщо кожний переглядає по 40 хвилин, тому виловлюєш необхідне” (Олександр, опікун, Швейцарія).

Крім того, до основних проблем дистанційного навчання в українській школі належать:

1. Численні переривання уроків під час повітряної тривоги або внаслідок знеструмлення. У цьому випадку вчителі дають додаткові матеріали (або сторінки підручників, або відеоуроків, розміщених в інтернеті) для самостійного навчання.
2. Зменшення кількості уроків, що проводяться онлайн. При нормі 5–7 уроків щоденно, у синхронному форматі проводяться не більше ніж 2–4. Деякі батьки зазна-

чили фактичне скасування деяких предметів – за ними не проводять заняття та не задають домашні завдання.

3. Відсутність змістовного зворотного зв'язку щодо виконання робіт (де були допущені помилки, що можна було б виправити тощо), про що зазначили 6 респондентів:

“Ми відправляємо контрольну роботу, через деякий час син перевіряє і бачить, що йому поставили дев'ятку. І не розуміє, чому. Я кажу: “Пиши, дізнайся, в чому ми помилилися”. Але зазвичай немає відповіді. І так майже по всіх предметах: тест пройшли – і все, дитина бачить тільки оцінку. А що було неправильно? Де були помилки?” (Вікторія, мати, Швейцарія).

Найбільш явним наслідком проблем дистанційного формату навчання стало зниження академічної успішності – зокрема включеності до соціальної взаємодії спричиняє зменшення агентності та, відповідно, адаптованості до відповідного соціального простору. Так, 9 інформантів зазначили, що їхні діти стали отримувати гірші оцінки, 5 повідомили, що успішність не змінилася. Натомість усі без винятку батьки кажуть про змістовне / реальне зниження рівня знань їхніх дітей з предметів, що вивчаються в українській школі, порівняно з їхніми очікуваннями.

Якість освіти. Оцінка якості освіти, що отримується в місцевому навчальному закладі, залежить від того, в якому типі навчального закладу на момент проведення інтерв'ю перебував школяр. За критерій порівняння батьки зазвичай беруть математику, оскільки зміст інших предметів може суттєво відрізнятись у різних освітніх системах. Наприклад, освіта у німецькій середній школі суттєво диференційована. Батьки учнів, які навчаються у *Hauptschule* (школах, які орієнтовані на підготовку школярів до професійної освіти), наголошують на “відставанні” їхніх програм від українських принаймні на 2 роки. Натомість батьки школярів, які змогли підтвердити свою мовну компетентність (A2 чи B1) та перейти до *Realschule*, зазначають, що оцінки щодо “відставання” програм дещо перебільшені. Узагальнюючи, можна сказати, що освіта у місцевій школі дає менше знань, але більше залучає до начального процесу порівняно з освітою в українській школі.

Психологічна допомога. Однією з проблем української культури піклування про себе є відсутність рефлексії щодо стану власного психологічного здоров'я, унаслідок чого немає практик звернення по допомогу відповідних спеціалістів. Часто психологів сприймають як лікарів, до яких потрібно звертатися лише в останню чергу – коли поведінка дитини стає істотно розбіжною порівняно із соціально прийнятною. Відсутність такої практики призводить, з одного боку, до обмеженості кола “інституційних дорослих”, що негативно впливає на диспозиції щодо налагодження взаємозв'язку з іншими акторами у незнайомому соціальному середовищі, з іншого, – до неможливості вчасного визначення психологічних травм, які учні отримали внаслідок бойових дій і вимушеного переміщення. Дослідження дозволяє зафіксувати тенденцію, згідно з якою батьки дуже рідко зазначають як практику звертання до психологів або соціальних працівників, так і наявність тривожних симптомів. Проте вдалося зафіксувати поширення апатії як однієї з проявів психологічної травми. Це втілюється у намаганні учня (переважно підлітка) зменшити залученість до взаємодії з батьками та друзями,

покинути дозвіллі практики, які були звичними як до початку війни, так і після вимушеного переміщення. Вивчення психологічного стану школярів-біженців потребує додаткових досліджень:

“За цим спостерігають у школі. У школі є і психолог, і логопед, і соціальний педагог. Є спеціально навчені люди. Вони ходять по класах регулярно, спілкуються з дітьми. І для тих дітей, яким, на їхню думку, потрібна така допомога, вони з ними займаються. Я знаю таких дітей, тому що українці спілкуються між собою. Є діти, з якими навіть психотерапевт займається, з кимось психолог, з кимось просто соціальний педагог” (Вікторія, мати, Швейцарія);

“Є діти, які можуть бути травмовані, з різних регіонів приїжджають. Мої діти не встигли злякатися” (Катерина, мати, Швеція).

Плани. На цей момент інформанти не поспішають повернутися в Україну. Насамперед це пов'язано з питанням фізичної небезпеки у містах, яких вони жили до початку війни (Дніпрі, Одесі, Києві, Харкові, Черкасах, Чернігові). Іншою причиною є відсутність роботи, її деякі батьки, які працювали в Україні, втратили внаслідок вимушеного переміщення. Крім того, деякі батьки зазначають, що навіть у випадку закінчення війни у короткостроковій перспективі мир може бути нетривалим, і війна продовжиться, несучи небезпеку жителям, насамперед, сходу та півдня України:

“Дивлячись, яка ситуація. Мир не укладений, але ці обстріли, якщо вони будуть, продовжуватимуться. Наскільки вони будуть серйозними, загрожуватимуть життю, припустимо, у Харкові. Оскільки ж кордон близько з Росією, тобто не виключено, що можуть іноді закидати “подарунки”. Тобто ризикувати зайвий раз із дітьми поготів. Ми, власне, заради них і поїхали, бо самі сиділи б вдома...” (Олександр, опікун, Австрія).

За результатами дослідження виокремлено групу інформантів, які готові і після закінчення війни залишитись у тій країні, де вони перебувають – це біженці, які виїхали усією сім'єю (наприклад батьками щодо освітнього й професійного майбутнього. З одного боку, деякі школярі висловлюють бажання залишитись у приймаючій країні після війни і здобути освіти, оскільки усвідомлюють, що диплом про закінчення освіти у європейській країні дає змогу працевлаштуватися в інших країнах Європейського Союзу. З іншого боку, школярі-біженці мають більші шанси на отримання середньої спеціальної, а не вищої освіти, унаслідок або рівня знань, недостатнього для подолання вступних іспитів у заклад вищої освіти, або фінансової неспроможності. Імовірна освітня траєкторія, що полягає у вступі до закладів професійної (професійно-технічної) освіти подекуди протирічить уявленням батьків щодо бажаного майбутнього їхніх дітей. Невизначеність і конфліктні уявлення щодо подальшого життя спричиняють намагання батьків зменшити рівень агентності школярів-підлітків і спонукати до прийняття їхньої пропозиції щодо повернення в Україну з метою отримання вищої освіти.

Чинники (дез)адаптації до освітнього процесу узагальнено на рисунку 1.

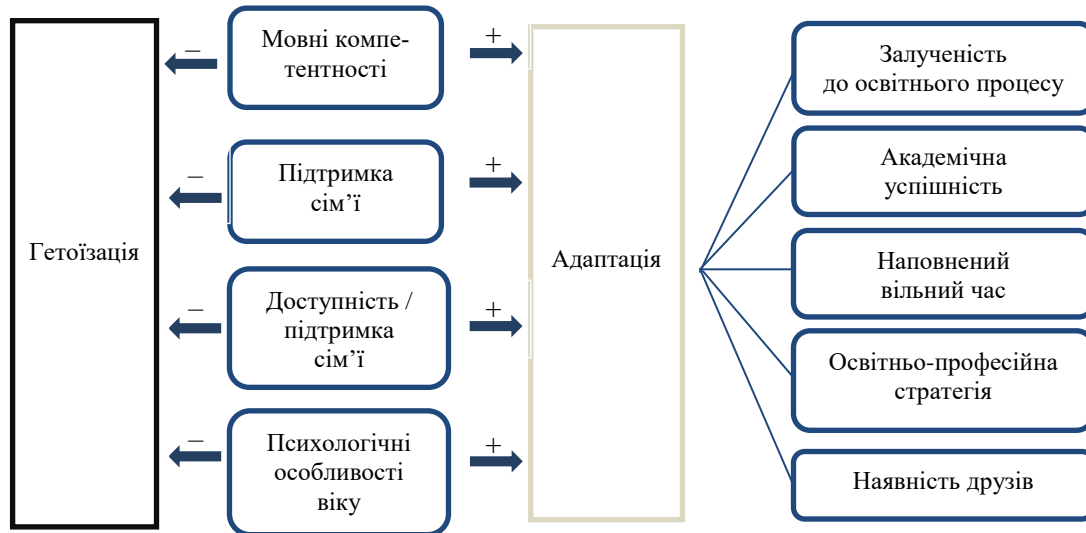


Рис. 1. Чинники (де)адаптації до освітнього простору

Висновки. У цілому батьки школярів оптимістично оцінюють процес їхньої адаптації. Модифікація освітніх систем низки держав суттєво сприяє залученню школярів до навчального процесу. Найбільшими помічниками адаптації є психологічна відкритість навколишньому світові, пов'язана з віком дитини, наявність організованого дозвілля, а також активна залученість батьків до повсякденного життя дітей.

Водночас головними перешкодами для адаптації школярів у місцевих школах стають мовний бар'єр і намагання встигнути паралельно навчатися в українській школі, що істотно обмежує їхній вільний час. Унаслідок цього можна спостерігати процес гетоїзації: школярі частіше воліють проводити час з іншими біженцями або друзями та однокласниками, які залишились в Україні, або за допомогою онлайн-ігор, соціальних мереж і месенджерів.

Найактуальнішим залишається питання подальшого перебування за кордоном для тих підлітків, які навчаються в "перехідних" класах середньої школи – у четвертому та дев'ятому. Сім'ям дуже складно приймати рішення: чи продовжуватимуть школярі отримувати освіту в українській школі, чи вони вирішать більш активно інтегруватися до місцевої системи освіти.

Наше дослідження має і свої обмеження. Зокрема, воно не дає змоги детально дослідити освітні траєкторії школярів-біженців, які перебувають за межами країн Європи. Проте, за даними Верховного Комісаріату ООН зі справ біженців, станом на 31 травня 2025 р. за межами Європи перебувають 560 560 біженців, що становить при-

близно 9,8% від 5 675 680 осіб⁵. Дослідження ґрунтується на якісному підході та невеликій вибірці, що не дозволяє здійснити узагальнення на ширшу сукупність школярів-біженців. Фокус було нами зроблено лише на першій хвилі міграції 2022 р., тому дослідження не охоплює досвід пізніших етапів переселення. Крім того, національний освітній контекст кожної країни відрізняється, що ускладнює пряме порівняння, тому отримана типологія нами розглядається як аналітична рамка, що буде використана у подальших дослідженнях.

У подальшому нами планується продовження опитування підлітків, що дозволить виявити чинники їхньої адаптованості до нових освітніх умов та зрозуміти бачення подальшої освітньої траєкторії. Перспективним напрямом дослідження буде і порівняльний аналіз адаптаційного досвіду школярів, які залишаються в транзитному стані (навчаючись паралельно в українських і місцевих школах), та тих, які повністю інтегрувалися в освітнє середовище приймаючої країни. Особливої уваги потребує вивчення впливу освітньої політики приймаючих держав на рівень інтегрованості українських дітей, а також довгострокових наслідків “подвійного навчання” для психологічного стану школярів. Доцільним є, нарешті, залучення вчителів і адміністрації закладів освіти до подальших етапів дослідження, що дозволить отримати більш комплексну картину транснаціональної освітньої взаємодії.

Список використаних джерел

1. DeCapua A., Marshall H.W. Serving ELLs With Limited or Interrupted Education: Intervention That Works. *TESOL Journal*. 2010. № 1. P. 49–70. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.214878>
2. Hos R. The Lives, Aspirations, and Needs of Refugee and Immigrant Students with Interrupted Formal Education (SIFE) in a Secondary Newcomer Program. *Urban Education*. 2016. № 55 (7). P. 1021–1044. <https://doi.org/10.1177/0042085916666932>
3. de Wal Pastoor L. Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective. *Annual Review of Comparative and International Education 2016. International Perspectives on Education and Society, Vol. 30*. Emerald Group Publishing Limited, Leeds, 2016. P. 107–116. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030009>
4. Koehler C., Palaiologou N., Brussiono O. Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands. *OECD Education Working Papers*. 2022. № 264. 74 p. <https://dx.doi.org/10.1787/9ea58c54-en>
5. Єнін М., Кухта М., Приходько Т. Соціальні потреби та проблеми вимушених мігрантів з України на шляху до соціальної адаптації та інтеграції в суспільство-реципієнт (на прикладі ФРН). *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2024. № 3. С. 117–138. <https://doi.org/10.15407/sociology2024.03.117>
6. Шевченко С. Українські військові мігранти в Польщі: життя підлітків та їхніх матерів. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2024. № 4. С. 51–84. <https://doi.org/10.15407/sociology2024.04.51>

⁵ Refugees from Ukraine recorded by country. *Operational Data Portal*. 2025. URL: https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine?_gl=1*1gnzcnsc*_gcl_au*MTA0MTY4NDE5MS4xNzQ5NjM4NTc3*_rup_ga*MTgxNjYwMDAwMC4xNzQ5NjM4NTc3*_rup_ga_EVDQTJ4LmYyczE3NTAxNjQyMzMkbzZzEkdDE3NTAxNjQzNDYkajQxJGwwJGgw*_ga*MTgxNjYwMDAwMC4xNzQ5NjM4NTc3*_ga_MYDGE2EP686yczE3NTAxNjQzNDYkajQxJGwwJGgw

7. Гнатюк В. Безперервна система збирання даних про мігрантів: критичний огляд. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2024. № 3. С. 169–182. <https://doi.org/10.15407/sociology2024.03.169>
8. Borysov R. Ukrainian secondary school students about distance learning. *Młodzież wobec zmian społecznych w świecie globalnych ryzyk. Rocznik Lubuski*. 2022. № 48 (1). P. 113–126. <https://doi.org/10.34768/rl.2022.v48.1.08>
9. Borysov R., Sokuryanska L. Education in extreme circumstances: opportunities, constraints, risks. *Youth in Central and Eastern Europe*. 2023. Vol. 10. № 16. P. 18–28. <https://doi.org/10.24917/ycee.10481>
10. Boiko D.M., Muradyan O.S., Ivanchykhina K.O. Probing the Scientific-Sociological Discourse on Distance Education. *Habitus*. 2024. № 63. P. 44–49. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.63.6>
11. Dryden-Peterson S., Adelman E., Bellino M.J., Chopra V. The Purposes of Refugee Education: Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems. *Sociology of Education*. 2019. № 92 (4). P. 346–366. <https://doi.org/10.1177/0038040719863054>
12. Bourdieu P. Social Space and the Genesis of Appropriated Physical Space. *Int. J. Urban Reg. Res.* 2018. № 42. P. 106–114. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.12534>
13. Bourdieu P. The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* / Edited by J.G. Richardson. New York: Greenwood Press, 1986. P. 241–258.
14. Sewell W.H. A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*. 1992. № 98 (1). P. 1–29. <https://doi.org/10.1086/229967>
15. Bourdieu P., Passeron J.-C. Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Edition de Minuit, 1964. 183 p. <https://doi.org/10.1515/9783112319161>
16. Polanyi M. The Tacit Dimension. Garden city, New York: University of Oklahoma, 1967. 104 p. URL: https://monoskop.org/images/1/11/Polanyi_Michael_The_Tacit_Dimension.pdf
17. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1977. URL: https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
18. Lareau A. Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Second edition. Berkeley. Los Angeles. London: University of California Press, 2011. 480 p. <https://doi.org/10.1525/9780520949904>
19. Гуменюк В. Агентність учнів у контексті інноваційного навчального середовища: концептуалізація та теоретичні засади. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2022. № 1. С. 144–164. <https://doi.org/10.15407/sociology2022.01.144>

Надійшла 02.06.2025

Прорецензована 10.06.2025

Доопрацьована 16.06.2025

Підписана до друку 30.06.2025

References

1. DeCapua, A., Marshall, H.W. (2010). Serving ELLs With Limited or Interrupted Education: Intervention That Works. *TESOL Journal*, 1, 49-70. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.214878>
2. Hos, R. (2016). The Lives, Aspirations, and Needs of Refugee and Immigrant Students with Interrupted Formal Education (SIFE) in a Secondary Newcomer Program. *Urban Education*, 55 (7), 1021-1044. <https://doi.org/10.1177/0042085916666932>
3. de Wal Pastoor, L. (2016). Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective. In *Annual Review of Comparative and International Education 2016. International Perspectives on Education and Society, Vol. 30* (pp. 107-116). Emerald Group Publishing Limited, Leeds. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030009>
4. Koehler, C., Palaiologou, N., Brussiono, O. (2022). Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands. *OECD Education Working Papers*, 264. <https://dx.doi.org/10.1787/9ea58c54-en>

5. Yenin, M., Kukhta, M., Prykhodko, T. (2024). Social needs and problems of forced migrants from Ukraine on the way to social adaptation and integration in the host society (example of Germany). *Sociology: theory, methods, marketing*, 3, 117-138. <https://doi.org/10.15407/sociology2024.03.117> [in Ukrainian]
6. Shevchenko, S. (2024). Ukrainian war migrants in Poland: lives of the adolescents and their mothers. *Sociology: theory, methods, marketing*, 4, 51-84. <https://doi.org/10.15407/sociology2024.04.51> [in Ukrainian]
7. Hnatiuk, V. (2024). Continuous data-gathering system on migrants: a critical review. *Sociology: theory, methods, marketing*, 3, 169-182. <https://doi.org/10.15407/sociology2024.03.169> [in Ukrainian]
8. Borysov, R. (2022). Ukrainian secondary school students about distance learning. *Młodzież wobec zmian społecznych w świecie globalnych ryzyk. Rocznik Lubuski*, 48 (1), 113-126. <https://doi.org/10.34768/rl.2022.v48i1.08>
9. Borysov, R., Sokuryanska, L. (2023). Education in extreme circumstances: opportunities, constraints, risks. *Youth in Central and Eastern Europe*, 10, 16, 18-28. <https://doi.org/10.24917/ycee.10481>
10. Boiko, D.M., Muradyan, O.S., Ivanchykhina, K.O. (2024). Probing the Scientific-Sociological Discourse on Distance Education. *Habitus*, 63, 44-49. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.63.6>
11. Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M.J., Chopra, V. (2019). The Purposes of Refugee Education: Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems. *Sociology of Education*, 92 (4), 346-366. <https://doi.org/10.1177/0038040719863054>
12. Bourdieu, P. (2018). Social Space and the Genesis of Appropriated Physical Space. *Int. J. Urban Reg. Res.*, 42, 106-114. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.12534>
13. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
14. Sewell, W.H. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98 (1), 1-29. <https://doi.org/10.1086/229967>
15. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Edition de Minuit. <https://doi.org/10.1515/9783112319161>
16. Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Garden city, New York: University of Oklahoma. URL: https://monoskop.org/images/1/11/Polanyi_Michael_The_Tacit_Dimension.pdf
17. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. URL: https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
18. Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Second edition. Berkeley. Los Angeles. London: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520949904>
19. Humeniuk, V. (2022). Learner agency in the context of innovative learner environment: its conceptualization and theoretical basis. *Sociology: theory, methods, marketing*, 1, 144-164. <https://doi.org/10.15407/sociology2022.01.144> [in Ukrainian]

Received on June 02, 2025

Reviewed on June 10, 2025

Revised on June 16, 2025

Signed for printing on June 30, 2025