НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ, ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК [37.014:341.231.14]-054.73(4)
DOI: 10.31652/2412-1142-2026-81-47-59

Вороніна-Пригодій Дар'я Анатоліївна
науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0003-0545-1727
voronina.pryhodii@gmail.com

МІЖНАРОДНО-ПРАВОВІ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ ПРАВА НА ОСВІТУ ДІТЕЙ З УКРАЇНИ: БАГАТОРІВНЕВА СИСТЕМА ГАРАНТІЙ І ПРОБЛЕМИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація. Мета статті полягає у систематизації та порівняльному аналізі багаторівневої міжнародно-правової системи, що гарантує право на освіту дітям, вимушено переміщеним з України внаслідок повномасштабної збройної агресії, а також у виявленні розриву між нормативним змістом відповідних стандартів і практикою їх втілення у шкільних системах приймаючих держав. Методологію дослідження побудовано на поєднанні документального та порівняльно-правового аналізу міжнародних інструментів чотирьох взаємопов'язаних рівнів – універсального (ООН), регіонального (Рада Європи), наднаціонального (Європейський Союз) і програмного (ЮНЕСКО, Цілі сталого розвитку); аналітичною основою слугує методологічна рамка «4-А» (Availability – Accessibility – Acceptability – Adaptability; в українському відповіднику – наявність – доступність – прийнятність – адаптованість), запропонована Комітетом Організації Об'єднаних Націй з економічних, соціальних і культурних прав. Наукова новизна роботи визначається тим, що багаторівневу систему гарантій права переміщених дітей на освіту проаналізовано не як статичний перелік документів, а як динамічну нормативну систему з внутрішніми напруженнями; одним із ключових аналітичних результатів дослідження є обґрунтування феномену «подвійної освіти» як самостійної педагогічної категорії, що описує паралельне здобуття освіти дитиною в закладах двох юридичних юрисдикцій – у школі приймаючої країни та дистанційно за українською програмою в українському закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) із застосуванням цифрових платформ – і досі не має адекватного нормативного врегулювання. Висновки засвідчують, що чинні стандарти утворюють розвинену, проте внутрішньо суперечливу систему, яка є необхідною, але недостатньою передумовою дієвої освітньої інтеграції; подолання «прогалини реалізації» неможливе лише на наднаціональному рівні й потребує конкретних організаційно-педагогічних рішень на рівні національних освітніх систем. Продемонстровано також, що еволюція регулювання від зобов'язань «поступового здійснення» до «негайного та безумовного доступу» для дітей під тимчасовим захистом (Temporary Protection) має цілком практичні наслідки для неперервності навчання новоприбулих учнів. Результати можуть бути використані для вдосконалення освітньої політики України щодо інтеграції та реінтеграції переміщених дітей, а також у подальших порівняльно-педагогічних дослідженнях національних моделей інтеграції. У педагогічній площині показано, що мовний бар'єр блокує передусім компонент прийнятності (acceptability), а наслідки психологічної травми – компонент адаптованості (adaptability), унаслідок чого забезпечення цих складників права на освіту переміщується з нормативного рівня на рівень щоденної роботи вчителя та закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова*:* діти-мігранти; вимушено переміщені діти; міжнародно-правові стандарти; освітня інтеграція; подвійна освіта; право на освіту; тимчасовий захист.

© Д. А. Вороніна-Пригодій, 2026

1. ВСТУП

Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну, розпочате 24 лютого 2022 р., спричинило наймасштабнішу від часів Другої світової війни хвилю вимушеного переміщення на європейському континенті. Упродовж лічених місяців кордони держав-сусідів перетнули мільйони людей, помітну частку яких становили діти шкільного віку. Це поставило перед освітніми системами приймаючих країн безпрецедентне завдання – за стислий час забезпечити сотням тисяч новоприбулих учнів реальний, а не суто декларативний доступ до навчання. Уже перші тижні кризи актуалізували питання, що має водночас правову й педагогічну природу: наскільки наявний міжнародний та європейський нормативний інструментарій здатний гарантувати цій специфічній категорії дітей право на освіту й наскільки він придатний для застосування в надзвичайних умовах.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена щонайменше трьома обставинами. По-перше, тривалість перебування переміщених родин за кордоном поступово перетворює тимчасові рішення на довгострокові, а це змінює й самі вимоги до освітньої політики. По-друге, українські діти опинилися в майже унікальній ситуації одночасного перебування у двох освітніх просторах – приймаючої країни та власної держави, що не має прямих аналогів у попередніх міграційних хвилях і слабо відображене в чинних нормах. По-третє, успішне повернення й реінтеграція дітей після завершення війни неможливі без розуміння того, у якому правовому та організаційному середовищі відбувалося їхнє навчання за кордоном. Отже, аналіз нормативного підґрунтя освітньої інтеграції набуває не лише теоретичної, а й безпосередньо практичної ваги для української освіти.

Окремої уваги заслуговує технологічний вимір цієї проблеми. Масовий перехід українських дітей на паралельне дистанційне навчання за вітчизняною програмою став можливим завдяки цифровим освітнім платформам, зокрема загальнонаціональним онлайн-ресурсам, які забезпечили продовження навчання навіть за умов переміщення. Це робить ситуацію українських здобувачів освіти показовим прикладом того, як інформаційно-комунікаційні технології перетворюються на інструмент збереження освітньої неперервності та національної ідентичності в умовах вимушеної міграції і водночас породжують нові педагогічні й нормативні виклики, які досі не дістали системного розв’язання.

Проблематика навчання дітей із міграційним і біженським досвідом має ґрунтовну міжнародну дослідницьку традицію. Концептуальні засади освіти біженців як явища на перетині глобальних процесів обґрунтовано у працях С. Драйден-Пітерсон (Dryden-Peterson, 2016). Питання додаткового (комплементарного) захисту та співвідношення різних правових режимів висвітлено Дж. МакАдам (McAdam, 2007). Специфіку шкільного досвіду українських підлітків у Німеччині та задоволення їхніх базових психологічних потреб досліджено С. Чабурські, Ю. Гутт і А. Гугльгьор-Рудан (Chabursky et al., 2024). Вагомий внесок у дослідження трансформацій європейського освітнього простору, інтеграції української освіти до європейського освітнього простору та забезпечення права українських дітей на освіту в умовах вимушеної міграції здійснила група учених під керівництвом О. Локшиної (Локшина et al., 2022a, 2022b). Системну картину освіти в умовах міграції у світовому вимірі подано у Всесвітній доповіді з моніторингу освіти Організації Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) (UNESCO, 2019), а порівняльні дані щодо результатів дітей-мігрантів – в аналітичних оглядах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) (OECD, 2018). Окремі аспекти інтеграції українських дітей засобами міжкультурної комунікації та цифрових інструментів розглянуто й у попередніх публікаціях автора (Вороніна-Пригодій, 2025). Водночас у наявних працях багаторівнева система міжнародних гарантій частіше постає як фоновий контекст, аніж як самостійний предмет цілісного порівняльного аналізу, а специфічний для української ситуації феномен паралельного навчання залишається на периферії науково-педагогічного осмислення.

ISSN 2412-1142
e-ISSN 2415-8097

Мета статті – систематизувати й порівняльно проаналізувати багаторівневу міжнародно-правову та європейську систему гарантій права на освіту дітей, вимушено переміщених з України, а також окреслити нормативні й практичні розриви між змістом цих гарантій та їх реалізацією у шкільних системах приймаючих держав.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Понятійний каркас дослідження вибудувано навколо кількох ключових категорій. Вихідним є розуміння освіти як основоположного права людини, що передбачає не лише формальну можливість вступити до школи, а й створення умов для результативного навчання. Операційним інструментом оцінювання якості реалізації цього права слугує чотирикомпонентна модель, сформульована Комітетом ООН з економічних, соціальних і культурних прав у Загальному коментарі № 13: наявність (availability) освітніх закладів і програм; доступність (accessibility) – недискримінаційна, фізична та економічна досяжність навчання; прийнятність (acceptability) змісту й форм навчання, зокрема їхня культурна чутливість і якість; адаптованість (adaptability) освіти до змінних потреб дитини й суспільства. Ця методологічна рамка, відома під умовною назвою «4-A» (4-A Framework: Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability), дає змогу перейти від констатації самого факту доступу до оцінювання його якісного наповнення й виявити ті виміри права, що найчастіше залишаються незабезпеченими (Barros & Biasin, 2019).

Визнання освіти як основоположного права людини має принципові наслідки для аналізу. Вона означає, що доступ до навчання не є привілеєм, який держава надає на власний розсуд, а зобов’язанням, що випливає з міжнародних договорів і поширюється на кожну дитину під юрисдикцією держави незалежно від її громадянства чи міграційного статусу (Dryden-Peterson, 2016; Barros & Biasin, 2019). Водночас правова природа різних інструментів неоднакова: одні з них є юридично зобов’язальними договорами із механізмами контролю, інші – програмними чи рекомендаційними актами, що діють насамперед через політичний вплив і моніторинг. Урахування цієї різниці є необхідним для коректного зіставлення стандартів і запобігання їх ототожненню за самим лише предметом регулювання.

Другою опорною категорією є розрізнення двох режимів забезпечення права: «поступового здійснення», характерного для класичних договорів універсального рівня, і «негайного та безумовного доступу», запровадженого окремими інструментами ЄС для дітей під тимчасовим захистом. Це розрізнення має не лише юридичне, а й безпосереднє педагогічне значення, адже визначає, чи потрапить новоприбула дитина до школи в перші тижні перебування, чи змушена буде очікувати місяцями – із відповідними наслідками для неперервності її навчання (Crul et al., 2019; Chabursky et al., 2024).

Третьою категорією є поняття «прогалини реалізації» – стійкого розриву між формально закріпленим правом і фактичним освітнім досвідом дитини, що не долається автоматично внаслідок ухвалення норми (Pastoor, 2015; Dryden-Peterson, 2016). Дослідження освітньої інтеграції дітей-мігрантів засвідчують, що саме школа виступає ключовим посередником соціальної, психологічної та академічної адаптації, однак формальне закріплення права на освіту саме по собі не гарантує його повної реалізації.

Нарешті, специфічною для української ситуації є категорія «подвійної освіти» – педагогічна категорія, що описує паралельне здобуття освіти дитиною в закладах двох юридичних юрисдикцій: у школі приймаючої держави та дистанційно за українською програмою в українському ЗЗСО із застосуванням цифрових освітніх платформ; ця практика виникла стихійно й досі перебуває здебільшого поза межами системного нормативного регулювання (Chabursky et al., 2024). Саме ці чотири категорії утворюють теоретичну основу подальшого аналізу.

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження ґрунтується на якісній стратегії й поєднує кілька взаємодоповнювальних методів. Документальний аналіз застосовано для опрацювання первинних джерел – міжнародних договорів, директив, рекомендацій і програмних документів, а також тлумачних актів договірних органів ООН. Порівняльно-правовий метод дав змогу зіставити зміст однотипних норм у різних інструментах і простежити еволюцію регулювання в часі. Метод систематизації використано для впорядкування розгалуженого нормативного масиву за чотирма рівнями – універсальним, регіональним, наднаціональним і програмним. Також основою аналізу слугувала описана вище модель «4-А», яка уможливила виявлення тих компонентів права на освіту, що найчастіше залишаються незабезпеченими на практиці. Добір нормативних джерел здійснювався за критеріями їх юридичної чи політичної релевантності для права переміщених дітей на освіту та чинності на період дослідження; до аналізу залучалися як обов'язкові (договори, директиви), так і рекомендаційні акти, що дало змогу відтворити повну «нормативну вертикаль». Джерельну базу утворюють чинні редакції відповідних міжнародних актів, матеріали інституцій ЄС, ООН, Ради Європи, ЮНЕСКО та ОЕСР, а також сучасні наукові дослідження 2016–2024 рр. Обмеженням обраного підходу є його зосередженість на змісті самих норм: питання про фактичну дієвість їх застосування в окремих національних системах потребує окремого емпіричного вивчення й розглядається лише тією мірою, якою його засвідчують наявні порівняльні дані міжнародних організацій.

З метою забезпечення порівняльно-педагогічної та міжнародно-правової точності в статті розмежовано термінологію: поняття «школа» вживається в ширшому міжнародному значенні (відповідно до категорій ООН (ЮНЕСКО) та Європейського Союзу) на позначення інституцій здобуття обов'язкової шкільної освіти в приймаючих країнах. У контексті вітчизняного законодавчого поля цьому поняттю відповідає термін «заклад загальної середньої освіти» (ЗЗСО), закріплений у Законі України «Про освіту» та Законі України «Про повну загальну середню освіту»; відповідно, осіб, які навчаються в українських ЗЗСО, у тексті позначено як «здобувачі загальної середньої освіти» («здобувачі освіти»). Феномен «подвійної освіти» розглядається в роботі як педагогічна категорія, що описує паралельне здобуття освіти дитиною в закладах двох юридичних юрисдикцій. Термін «тимчасовий захист» (Temporary Protection) уживається в значенні, визначеному Директивою Ради 2001/55/ЕС (2001) про мінімальні стандарти надання тимчасового захисту.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Правовий вимір освітньої інтеграції дітей з України вимагає системного розгляду на чотирьох взаємопов'язаних рівнях. Будь-яка педагогічна концепція інтеграції залишається декларативною без нормативного підґрунтя, що визначає зміст, обсяг і механізми реалізації права на освіту для переміщених дітей; тому впорядкований аналіз відповідних стандартів є передумовою подальшого вивчення національних освітніх практик.

4.1. Архітектура багаторівневих гарантій.

Універсальний (загальносвітовий) рівень заклали документи ООН. Ще Загальна декларація прав людини (Верховна рада України, 1948) у статті 26 проголосила загальність, безоплатність та обов'язковість принаймні початкової освіти, задавши ті засадничі принципи, що згодом були розгорнуті в обов'язкових договорах. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (Верховна рада України, 1966) у статті 13 закріпив право кожного на освіту й окреслив поетапне запровадження безоплатності середньої та вищої освіти без будь-якого розрізнення; наголошуємо, що доступ до середньої освіти гарантовано для всіх, що прямо стосується дітей-мігрантів і біженців. Саме тлумачення цієї статті Комітетом ООН породило згадану модель «4-А», якою нині послуговуються дослідники для оцінювання якості доступу переміщених дітей до навчання.

Особливе аналітичне значення має те, що модель «4-А» отримала офіційне тлумачення у Загальному коментарі № 13 Комітету ООН з економічних, соціальних і культурних прав,

ISSN 2412-1142
e-ISSN 2415-8097

який конкретизує зміст права на освіту (UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999; Barros & Biasin, 2019). Доступність означає можливість навчатися без дискримінації, а також фізичну й економічну досяжність освіти для дитини. Прийнятність стосується якості та форми навчання, які повинні відповідати інтересам учня й бути культурно чутливими. Адаптованість вимагає гнучкості освіти щодо змінних потреб суспільства та різних груп дітей. Практика застосування цих характеристик до ситуації переміщення показує, що найуразливішими виявляються саме доступність і адаптованість: держави порівняно легко «відчиняють двері» школи, проте значно складніше створюють умови для результативного навчання новоприбулих – від подолання мовного бар'єра до врахування травматичного досвіду дитини (Dryden-Peterson, 2016; Pastoor, 2015; Chabursky et al., 2024).

Центральне місце у системі захисту посідає Конвенція про права дитини (1989) – найширше ратифікований договір у сфері прав людини. Вона утвердила право кожної дитини навчатися за умов рівних можливостей (стаття 28), задала ціннісні орієнтири навчання з повагою до культурної ідентичності, мови й цінностей дитини (стаття 29), а також у статті 22 передбачила спеціальний захист і гуманітарну допомогу дітям, які просять чи вже отримали статус біженця (United Nations, 1989). Договірний орган – Комітет ООН з прав дитини – у тематичних загальних коментарях підкреслив, що освіта, яка ігнорує культурну ідентичність дитини й примушує до асиміляції, суперечить духу Конвенції, і наголосив на потребі негайного доступу до навчання незалежно від офіційного правового статусу, оскільки зволікання лише поглиблює вже наявний освітній розрив. Конвенція про статус біженців (United Nations, 1951) із Протоколом 1967 р. гарантувала біженцям у сфері початкової освіти таке саме ставлення, як до громадян, а щодо інших рівнів – режим, не менш сприятливий, ніж для іноземців загалом; проте її механізм розрахований на осіб з індивідуально встановленим статусом, тоді як більшість українських дітей перебуває в режимі тимчасового захисту, що зумовлює провідну роль новіших інструментів (Dryden-Peterson, 2016; Pastoor, 2015).

Найвразливішою категорією в межах універсального рівня є діти без супроводу та діти, розлучені із сім'ями. Комітет ООН з прав дитини у Загальному коментарі № 6 наголошує, що таким дітям має бути забезпечений негайний і недискримінаційний доступ до освіти незалежно від їхнього міграційного чи правового статусу, оскільки будь-яке зволікання поглиблює освітні втрати, ускладнює соціальну інтеграцію та посилює вразливість дітей (UN Committee on the Rights of the Child, 2005). Цей акцент на невідкладності доступу згодом став наскрізним для новіших європейських інструментів і, зокрема, для механізму тимчасового захисту, застосованого до дітей з України.

Регіональний рівень репрезентовано стандартами Ради Європи, обов'язковими, зокрема, для Німеччини та Швейцарії. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (Верховна рада України, 1950) сама по собі не містить окремої статті про освіту, однак стаття 2 Першого протоколу сформульована як заборона відмовляти будь-кому в праві на освіту. Європейський суд з прав людини витлумачив її як гарантію доступу до наявних освітніх закладів для всіх осіб під юрисдикцією держави, водночас не зобов'язуючи державу засновувати заклади певного типу; поширення цього принципу на всіх підсудних юрисдикції означає, що він охоплює й дітей з України на території держав-членів. Переглянута Європейська соціальна хартія (Верховна рада України, 1996) додає соціально-економічний вимір, зобов'язуючи держави забезпечувати безоплатне початкове й середнє навчання та сприяти шкільній освіті дітей мігрантів. Ключова відмінність регіонального рівня від універсального – наявність судового механізму примусу через Європейський суд з прав людини, що суттєво посилює відповідальність держав; його доповнює «м'яке право» рекомендацій Комітету Міністрів, які, зокрема, ще з 1980-х рр. утверджували міжкультурну освіту як складник педагогічної підготовки, а у відповідь на переміщення з України заклики гарантувати безперешкодний доступ до шкіл пролунали й на рівні Парламентської Асамблеї.

Тлумачення статті 2 Першого протоколу було закладене ще класичною «Мовною справою» проти Бельгії (1968), у якій Європейський суд визнав, що держава не зобов'язана засновувати заклади певного типу, проте не може свавільно позбавляти особу доступу до вже наявної освітньої системи (Верховна Рада України, 1950). Це рішення стало відправною точкою для подальшого захисту освітніх прав усіх осіб під юрисдикцією держав-членів, а отже, поширюється й на переміщених українських дітей (Council Recommendation…, 2022; Локшина та ін., 2022b). Нормотворчу лінію Ради Європи доповнюють акти «м'якого права»: рекомендація щодо підготовки вчителів до міжкультурного порозуміння вперше на регіональному рівні закріпила міжкультурну освіту як обов'язковий складник педагогічної підготовки, а Хартія з освіти для демократичного громадянства та прав людини утвердила інклюзивність і недискримінаційність як пріоритет для всіх держав-членів (Charter of Fundamental Rights of the European Union, 2012). Так регіональний рівень поєднує судово-захисний вимір із ціннісно-орієнтувальним, створюючи для національних систем освіти доволі щільний нормативний контекст.

Наднаціональний рівень – право Європейського Союзу – є найдеталізованішим з усіх розглянутих. Хартія основних прав ЄС, що набула обов'язкової сили після Лісабонського договору, у статті 14 гарантує право на освіту кожній особі на території Союзу незалежно від громадянства чи статусу, а в статті 21 забороняє дискримінацію за будь-якою ознакою, зокрема за національним і соціальним походженням. Найпредметніше право переміщених дітей на навчання регулюють три директиви, порівняння яких відображає послідовне посилення захисту (табл. 1).

Таблиця 1

Директиви ЄС про доступ до освіти осіб, які потребують міжнародного захисту

Директива	*Категорія дітей*	*Відтермінування*	*Обсяг гарантії*
2001/55/EC (2001)	діти під тимчасовим захистом	без відтермінувань	доступ на рівних умовах із громадянами
2011/95/EU (2011)	усі бенефіціари міжнародного захисту	без відтермінувань	повний рівний доступ; сприяння визнанню досягнень
2013/33/EU (2013)	діти шукачів притулку	не більше трьох місяців	доступ на рівних умовах із громадянами

Джерело: складено автором за текстами відповідних директив ЄС.

Директива 2001/55/EC (2001) уперше передбачила для неповнолітніх під тимчасовим захистом доступ до освіти на рівних із громадянами умовах без відтермінувань. Директива 2013/33/EU (2013) поширила подібний стандарт на дітей шукачів притулку, щоправда, допустивши тримісячну відстрочку. Директива 2011/95/EU (2011) закріпила повний рівний доступ як загальний стандарт для всіх бенефіціарів міжнародного захисту й додатково зобов'язала сприяти визнанню здобутих раніше навчальних досягнень. Ця траєкторія відображає поступове утвердження принципу рівного доступу для всіх дітей незалежно від їхнього правового статусу, хоча, як зауважує Дж. МакАдам, відстань між нормативним змістом директив і фактичним шкільним досвідом дитини залишається відчутною (McAdam, 2007).

Програмний рівень окреслюють документи ЮНЕСКО та Цілі сталого розвитку. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (UNESCO, 1960) досі залишається єдиним обов'язковим договором, що прямо й виключно забороняє будь-яке обмеження рівності можливостей у навчанні, зокрема за ознакою національного чи соціального походження, яка охоплює й статус мігранта або біженця. Ініціатива «Освіта для всіх», започаткована наприкінці XX ст., а згодом Ціль сталого розвитку 4 з її настановою «нікого не залишити осторонь» піднесли на глобальний рівень вимогу рівного доступу вразливих груп, до яких належать і переміщені діти. Всесвітня доповідь ЮНЕСКО з моніторингу освіти

ISSN 2412-1142
e-ISSN 2415-8097

(UNESCO, 2019), опрацювавши дані десятків країн, констатувала непідготовленість освітніх систем до прийому великих груп переміщених учнів – брак відповідно підготовлених учителів, мовної підтримки та механізмів визнання попередніх досягнень – і запропонувала низку стратегічних орієнтирів: від мінімізації затримок доступу й адаптованого мовного навчання до психосоціальної підтримки та міжсекторального планування. Ці орієнтири згодом суголосно відлунили в документах ЄС, що свідчить про зближення глобальних і регіональних підходів.

Витоки програмного рівня сягають Всесвітньої конференції з освіти для всіх у Джомтьєні (World Conference on Education for All, 1990), що проголосила право кожної людини скористатися освітніми можливостями відповідно до її базових навчальних потреб; згодом Дакарська рамкова програма (2000) конкретизувала цілі, серед яких – забезпечення якісною безоплатною початковою освітою дітей, що перебувають у складних обставинах і належать до меншин. Ухвалені 2015 р. Цілі сталого розвитку перенесли акцент із кількісного охоплення на якість і рівність: Ціль 4 та її показник 4.5 прямо вимагають до 2030 р. ліквідувати нерівність і забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти для вразливих груп, до яких належать і діти в ситуації переміщення. Інчхонська декларація закріпила принцип, згідно з яким жодна людина не має залишатися осторонь освіти (UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, & UNHCR, 2015). Попри переважно рекомендаційний характер, ці документи формують спільний ціннісний словник і методологію, якими послуговується глобальна освітня спільнота, а держави, що їх підписали, беруть на себе політичне зобов'язання звітувати про виконання встановлених цілей.

4.2. Оперативна відповідь ЄС на переміщення дітей з України.

Масштаб і раптовість переміщення після лютого 2022 р. вимагали негайного правового реагування. Рішенням Ради ЄС 2022/382 (2022) уперше в історії було практично задіяно механізм Директиви 2001/55/ЕС: у день оприлюднення воно поширило на переміщених з України весь обсяг передбачених нею прав, зокрема негайний доступ дітей до шкіл нарівні з громадянами держав-членів – без процедурних затримок і незалежно від місця реєстрації. Строк дії тимчасового захисту згодом неодноразово продовжували – аж до березня 2027 р. Це рішення принципово відрізнило становище українських дітей від досвіду попередніх хвиль шукачів захисту, для яких доступ до освіти нерідко відкладався, і дало змогу уникнути масового освітнього розриву в перші місяці. Водночас готовність шкільних систем до одномоментного прийому сотень тисяч нових учнів на практиці виявилася неоднаковою: частина дітей потрапила до класів за кілька тижнів, інші – лише через місяці, з організаційних та адміністративних причин (Chabursky et al., 2024; Council Recommendation…, 2022; Локшина та ін., 2022b).

Нормативним доповненням стала Рекомендація Ради ЄС від 12 липня 2022 р., яка, попри необов'язковий характер, помітно зорієнтувала держави-члени щодо змісту освітньої відповіді. Вона запропонувала комплекс взаємопов'язаних підходів: якнайшвидше включення дітей до звичайних класів; психосоціальний супровід; мовну підготовку з мови навчання; визнання набутої в Україні освіти; підтримку паралельного навчання за українською програмою; залучення батьків та опікунів до освітнього процесу (Council Recommendation…, 2022). Саме визнання доцільності паралельного навчання стало першою спробою нормативно осмислити на рівні ЄС специфічну ситуацію українських здобувачів освіти – одночасне відвідування школи приймаючої країни й дистанційне навчання за вітчизняною програмою в українському ЗЗСО через цифрові платформи, покликане зберегти зв'язок із рідною освітньою системою та полегшити майбутню реінтеграцію. Ця практика набула помітного поширення: якісне дослідження шкільного досвіду українських підлітків у Німеччині фіксує, що чимало з них уже навесні 2022 р. поєднували обидві форми навчання (Chabursky et al., 2024). Варто зазначити, що документ ЄС розцінив цю практику радше не як перешкоду, а як додаткову можливість, що заслуговує на інституційну підтримку, – хоча й не встановив для нього конкретних стандартів.

Правове регулювання доповнює й «м'яке право» Європейського Союзу. Висновки Ради ЄС у справах освіти наголосили на відповідальності держав-членів за рівний доступ до якісної освіти й на потребі системного підходу, що виходить за межі реагування на надзвичайну ситуацію та охоплює середньо- й довгострокове планування; при цьому підкреслено, що тимчасовість правового статусу не повинна погіршувати якість освіти, яку отримують переміщені діти. Повідомлення Європейської Комісії (Council Decision…, 2022) визнало, що заклади й системи освіти зіткнулися зі значними труднощами, пристосовуючись до навчання численних дітей, які помітно різняться за рівнем попередньої підготовки, мовними запитами та глибиною пережитого травматичного досвіду. Водночас багаторазове продовження тимчасового захисту загострило внутрішнє протиріччя: короткострокова логіка правового режиму вступає в напруження з фактичною довгостроковою присутністю родин, а правова невизначеність знеохочує довгострокові освітні інвестиції та ускладнює планування – на що звертають увагу і дослідники, і провідні міжнародні організації (Локшина та ін., 2022b; OECD, 2018; UNESCO, 2019; Council Recommendation…, 2022).

4.3. Нормативні та практичні прогалини.

Попри розгалуженість системи, зіставлення стандартів відображає низку розривів. Найпоказовіший із них – відсутність нормативного відображення «подвійної освіти»: переважна більшість інструментів виходить із моделі входження дитини в єдину освітню систему, тоді як реальність передбачає паралельне функціонування учня у двох освітніх середовищах водночас. Рекомендація ЄС 2022 р. лише визнала це явище, але не встановила ані стандартів якості дистанційного компонента, ані допустимих норм навантаження, ані правил взаємного зарахування результатів. Недостатньо конкретизованими лишаються й вимоги до якості освіти – на відміну від доволі чітко прописаного формального доступу, а невизначеність механізмів взаємного визнання досягнень створює ризики як надмірного навантаження на дитину, так і знецінення здобутих нею результатів під час переходу між системами. Це питання набуває особливої ваги в контексті майбутньої реінтеграції дітей до українського ЗЗСО й потребує окремого нормативного та науково-методичного опрацювання (Локшина та ін., 2022a, 2022b).

На практичному рівні розрив між нормою та досвідом дитини зумовлений, як показує С. Драйден-Пітерсон, кількома структурними чинниками: слабкою координацією між міграційними, соціальними та освітніми органами; недостатньою підготовленістю вчителів до роботи з дітьми-мігрантами; мовними бар'єрами, що не покриваються стандартною підтримкою; правовою невизначеністю, яка знеохочує довгострокові освітні інвестиції родин; а також наслідками психологічної травми, що перешкоджають повноцінній участі в навчанні (Dryden-Peterson, 2016). Промовистим є висновок порівняльних оглядів OECP: навіть там, де законодавчий доступ до школи гарантований, результати дітей-мігрантів помітно відстають від показників однолітків без такого досвіду (OECD, 2018). Це підтверджує, що формальне право на доступ є необхідною, але недостатньою умовою реальної інтеграції, для якої потрібні цілеспрямовані організаційно-педагогічні заходи – індивідуалізований супровід, послідовна мовна підтримка, робота з травмою та залучення сім'ї, що зазвичай лишаються поза увагою більшості нормативних інструментів.

Педагогічна інтерпретація цих чинників крізь призму моделі «4-А» дає змогу точніше визначити, на якому саме етапі обмежується реалізація права на освіту: формально забезпечений доступ не гарантує прийнятності та адаптованості освітнього процесу. Мовний бар'єр насамперед впливає на компонент прийнятності (acceptability). Дитина фізично присутня в класі, проте навчальний зміст, поданий ще не опанованою мовою, залишається для неї недостатньо доступним. Унаслідок цього регулярне відвідування занять не забезпечує очікуваних навчальних результатів, а вчитель не має можливості об'єктивно оцінити реальний рівень підготовки здобувача освіти.

Наслідки психологічної травми та досвіду вимушеного переміщення найбільше позначаються на компоненті адаптованості (adaptability). Вони знижують концентрацію уваги, навчальну мотивацію та здатність до саморегуляції, що зумовлює необхідність

ISSN 2412-1142
e-ISSN 2415-8097

гнучкого коригування темпу, обсягу й форм навчальної роботи. Однак стандартна організація освітнього процесу не завжди передбачає такі можливості.

Такий характер освітніх бар'єрів має безпосередні наслідки для організації педагогічної діяльності. Для вчителя це означає необхідність додаткової методичної підготовки з навчання мови як мови навчання, застосування травмочутливих (trauma-informed) педагогічних практик і диференціації навчальних завдань. Для закладу освіти це передбачає впровадження інституційних рішень, зокрема діагностики рівня попередньої підготовки на етапі зарахування, організації тьюторського та психологічного супроводу, створення гнучких моделей мовної підтримки й узгодження розкладу навчання з паралельним дистанційним навчанням.

Для українських ЗЗСО, які забезпечують дистанційне навчання переміщених здобувачів освіти, постає взаємопов'язане завдання узгодження навчального навантаження з освітньою програмою закладу приймаючої країни. Не менш важливим є методичний супровід учителів, які працюють в умовах «подвійної освіти», забезпечуючи координацію вимог двох освітніх систем і підтримку безперервності навчання.

Такий стан речей переносить дослідницький і політичний фокус із питання «чи має дитина доступ до школи» на питання «якою є якість цього доступу» й актуалізує потребу в цілеспрямованих організаційно-педагогічних заходах. Саме аналіз таких заходів у конкретних національних контекстах – зокрема у Німеччині та Швейцарії, дає змогу перейти від оцінювання нормативної рамки до вивчення реальних механізмів інтеграції, що виходить за межі цієї статті й окреслює напрям подальшої роботи.

Узагальнення чотирьох рівнів засвідчує їхню внутрішню когерентність: усі інструменти спираються на спільну змістову основу, яку утворюють три засади: заборона дискримінації у доступі до навчання, урахування підвищеної вразливості переміщених дітей та верховенство інтересів дитини під час реалізації її права на освіту поза залежністю від правового статусу. Проте між рівнями зберігаються відмінності за глибиною деталізації, механізмами примусу та сферою застосування, а еволюція від загальних зобов'язань «поступового здійснення» до «негайного й безумовного доступу» для дітей під тимчасовим захистом має цілком конкретні наслідки для новоприбулих учнів. Найпридатнішим інструментом для оцінювання того, наскільки якісно ці стандарти втілюються в конкретних освітніх умовах, залишається чотирикомпонентна модель «4-А», яка засвідчує, що на практиці найбільш проблемними компонентами залишаються доступність і адаптованість.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Здійснений аналіз дає підстави для кількох узагальнень. Право переміщених дітей на освіту забезпечене узгодженою системою стандартів чотирьох рівнів – універсального, регіонального, наднаціонального та програмного, – між якими простежується істотна нормативна когерентність: усі вони визнають освіту невід'ємним правом, гарантують його переміщеним і біженським дітям на недискримінаційній основі та встановлюють посилений захист для найуразливіших категорій. Ця ієрархічна будова стандартів є доволі рідкісною у сфері захисту прав дитини й указує на значною мірою узгоджений, консенсусний характер прийнятих державами зобов'язань.

Водночас саме право ЄС є найбільш нормативно конкретизованим складником цієї системи: три директиви встановлюють обов'язкові стандарти рівного доступу з визначеними строками й механізмами виконання, а запуск механізму Директиви 2001/55/ЕС щодо українських дітей, здійснений Рішенням Ради 2022/382, став безпрецедентним за оперативністю та охопленням кроком у забезпеченні їхнього права на навчання, порівнянним за обсягом із правами громадян держав-членів.

Разом із тим система містить відчутні нормативні прогалини – насамперед щодо неврегульованості «подвійної освіти», взаємного визнання досягнень і вимог до якості та стикається з практичною «прогалиною реалізації», яка не долається автоматично внаслідок

формального закріплення доступу. Модель «4-А» залишається одним із найефективніших інструментів оцінювання якості реалізації права дітей-мігрантів, виявляючи, що найбільш проблемними компонентами є доступність і адаптованість. У педагогічній площині це означає, що мовний бар'єр блокує передусім прийнятність (acceptability) навчання, а наслідки психологічної травми – його адаптованість (adaptability), тож відповідальність за ці складники права на освіту фактично переміщується з нормативного рівня на рівень щоденної роботи вчителя та закладу загальної середньої освіти. Програмні орієнтири ЮНЕСКО та Цілі сталого розвитку, хоч і не мають зобов'язальної сили, формують ціннісний горизонт, з яким узгоджуються регіональні та національні рішення.

Окремо варто наголосити на технологічному аспекті проблеми: цифрові освітні платформи, що уможливили паралельне навчання, перетворилися на самостійний чинник освітньої інтеграції та реінтеграції, який досі не має адекватного нормативного й науково-методичного супроводу. Унормування статусу дистанційного навчання за українською програмою, визначення розумного навантаження на дитину та механізмів взаємного визнання результатів є нагальними завданнями як для приймаючих держав, так і для України та її ЗЗСО, які готуються до повернення значної частини переміщених здобувачів освіти.

Головний висновок полягає в тому, що міжнародні та європейські стандарти утворюють необхідну, проте недостатню передумову дієвої освітньої інтеграції: розрив між нормою та практикою долається насамперед не в наднаціональній площині, а всередині національних освітніх систем – завдяки конкретним організаційно-педагогічним стратегіям, моделям інтеграції та механізмам їх ресурсного забезпечення. Перспективи подальших досліджень пов'язані з порівняльним аналізом саме таких національних моделей інтеграції дітей з України у Німеччині та Швейцарії, а також із розробленням на цій основі рекомендацій для освітньої політики України у сфері інтеграції та реінтеграції переміщених дітей, зокрема щодо унормування паралельного цифрового навчання й забезпечення неперервності освітньої траєкторії дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Верховна Рада України. (1948). Загальна декларація прав людини. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text

[2] Верховна Рада України. (1950). Європейська конвенція з прав людини. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#Text

[3] Верховна Рада України. (1966). Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права. Ратифіковано 19 жовтня 1973 р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text

[4] Верховна Рада України. (1996). Європейська соціальна хартія (переглянута). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_062#Text

[5] Вороніна-Пригодій, Д. А. (2025). Освітня інтеграція засобами міжкультурної комунікації: міжнародний досвід підтримки українських дітей у Європі. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 7(1), 1–6. https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7112

[6] Локшина О., Глушко О., Джурило А., Кравченко С., Максименко О., Нікольська Н., Шпарик О. (2022a). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. Український педагогічний журнал, 2, 5–18. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18

[7] Локшина О., Джурило А., Максименко О., Шпарик О. (2022b). Підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в системи освіти держав-членів в умовах війни рф проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики. Український педагогічний журнал, 3, 6–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-6-19

[8] Barros, R., & Biasin, C. (2019). The right of adults to education: A comparative analysis from the Portuguese and Italian policy agenda. Research in Comparative and International Education, 14(4), 477–501. https://doi.org/10.1177/1745499919881027

[9] Chabursky, S., Gutt, J., & Guglhör-Rudan, A. (2024). Ukrainian refugee adolescents in Germany – A qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. Children and Youth Services Review, 160, 107582. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107582

[10] Charter of Fundamental Rights of the European Union. (2012). Official Journal of the European Union, C 326, 391–407. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT

ISSN 2412-1142
e-ISSN 2415-8097

[11] Council Decision (EU) 2022/382 of 4 March 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine. (2022). Official Journal of the European Union, L 71, 1–6. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022D0382
[12] Council Directive 2001/55/EC of 20 July 2001 on minimum standards for giving temporary protection. (2001). Official Journal of the European Communities, L 212, 12–23. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001L0055
[13] Council Recommendation of 12 July 2022 on approaches to education for children and young people with a temporary protection or other war refugee status. (2022). Official Journal of the European Union, C 304, 1–7. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0811(01)
[14] Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. Comparative Migration Studies, 7, 10. https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6
[15] Directive 2011/95/EU of the European Parliament and of the Council of 13 December 2011 (recast). (2011). Official Journal of the European Union, L 337, 9–26. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32011L0095
[16] Directive 2013/33/EU of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013. (2013). Official Journal of the European Union, L 174, 96–116. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033
[17] Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. Educational Researcher, 45(9), 473–482. https://doi.org/10.3102/0013189X16683398
[18] McAdam, J. (2007). Complementary protection in international refugee law. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199203840.001.0001
[19] OECD. (2018). Settling in 2018: Indicators of immigrant integration. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264307216-en
[20] Pastoor, L. de W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. International Journal of Educational Development, 41, 245–254. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009
[21] UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (1999). General Comment No. 13: The right to education (Article 13 of the Covenant) (E/C.12/1999/10). OHCHR. https://tbinternet.ohchr.org
[22] UN Committee on the Rights of the Child. (2001). General Comment No. 1: The aims of education (CRC/GC/2001/1). OHCHR. https://tbinternet.ohchr.org
[23] UN Committee on the Rights of the Child. (2005). General Comment No. 6: Treatment of unaccompanied and separated children outside their country of origin (CRC/GC/2005/6). OHCHR. https://tbinternet.ohchr.org
[24] UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, & UNHCR. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656
[25] UNESCO. (1960). Convention against Discrimination in Education. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education
[26] UNESCO. (2019). Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. Global Education Monitoring Report 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866
[27] United Nations. (1951). Convention relating to the Status of Refugees. https://www.unhcr.org/media/1951-refugee-convention-and-1967-protocol-relating-status-refugees
[28] United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf
[29] World Conference on Education for All. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583

INTERNATIONAL LEGAL AND EUROPEAN STANDARDS OF THE RIGHT TO EDUCATION OF CHILDREN FROM UKRAINE: THE MULTILEVEL SYSTEM OF GUARANTEES AND THE PROBLEMS OF ITS IMPLEMENTATION

Abstract. The purpose of the article is to systematise and comparatively examine the multilevel international-legal architecture that guarantees the right to education for children forcibly displaced from Ukraine as a result of the full-scale armed aggression, and to identify the gap between the normative content of the relevant standards and the practice of their implementation in the school systems of host states. The methodology combines documentary and comparative-legal analysis of international instruments across four interconnected levels – universal (the UN), regional (the Council of Europe), supranational (the European Union), and programmatic (UNESCO, the Sustainable Development Goals); the analytical lens is the «4-A» methodological framework (Availability – Accessibility – Acceptability – Adaptability) formulated by the United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights. The scientific novelty lies in analysing the multilevel system of guarantees not as a static list of documents but as a dynamic normative system with internal tensions; a key analytical result of the study is the

substantiation of the phenomenon of «double education» as a distinct pedagogical category describing a child's parallel acquisition of education in institutions of two legal jurisdictions – a host-country school and a Ukrainian general secondary education institution attended remotely under the Ukrainian curriculum via digital platforms – which still lacks adequate normative regulation. The status of children from Ukraine is considered within the regime of temporary protection (Temporary Protection) as defined by Council Directive 2001/55/EC. The conclusions demonstrate that the existing standards form a developed yet internally contradictory system that is a necessary but insufficient precondition for effective educational integration; bridging the «implementation gap» is impossible at the supranational level alone and requires concrete organisational and pedagogical solutions at the level of national education systems. The results may be used to improve Ukraine's educational policy on the integration and reintegration of displaced children. In pedagogical terms, the study demonstrates that the language barrier primarily blocks the acceptability component of the right to education, while the consequences of psychological trauma undermine its adaptability; responsibility for these components therefore shifts from the normative level to the everyday work of the teacher and the general secondary education institution.

Keywords: migrant children; forcibly displaced children; international legal standards; educational integration; double education; right to education; temporary protection.

References (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Verkhovna Rada Ukrainy. (1948). Zahalna deklaratsiia prav liudyny [Universal Declaration of Human Rights]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text [in Ukrainian].

[2] Verkhovna Rada Ukrainy. (1950). Yevropeiska konventsiia z prav liudyny [European Convention on Human Rights]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#Text [in Ukrainian].

[3] Verkhovna Rada Ukrainy. (1966). Mizhnarodnyi pakt pro ekonomichni, sotsialni i kulturni prava. Ratyfikovano 19 zhovtnia 1973 r. [International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Ratified on October 19, 1973]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text [in Ukrainian].

[4] Verkhovna Rada Ukrainy. (1996). Yevropeiska sotsialna khartiia (perehlianuta) [European Social Charter (Revised)]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_062#Text [in Ukrainian].

[5] Voronina-Pryhodii, D. A. (2025). Osvitnia intehratsiia zasobamy mizhkulturnoi komunikatsii: mizhnarodnyi dosvid pidtrymky ukrainskykh ditei u Yevropi [Educational integration through intercultural communication: International experience of supporting Ukrainian children in Europe]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 7(1), 1–6. https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7112 [in Ukrainian].

[6] Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022a). Orhanizatsiia osvity v umovakh viiny: rekomendatsii mizhnarodnykh orhanizatsii [Organization of education under wartime conditions: Recommendations of international organizations]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 2, 5–18. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18 [in Ukrainian].

[7] Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Maksymenko, O., & Shparyk, O. (2022b). Pidtrymka YeS intehratsii ukrainskykh ditei i molodi v systemy osvity derzhav-chleniv v umovakh viiny RF proty Ukrainy: stratehichni oriientyry ta uspishni praktyky [EU support for the integration of Ukrainian children and youth into the education systems of member states during Russia's war against Ukraine: Strategic guidelines and successful practices]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 3, 6–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-6-19 [in Ukrainian].

[8] Barros, R., & Biasin, C. (2019). The right of adults to education: A comparative analysis from the Portuguese and Italian policy agenda. Research in Comparative and International Education, 14(4), 477–501. https://doi.org/10.1177/1745499919881027 [in English].

[9] Chabursky, S., Gutt, J., & Guglhör-Rudan, A. (2024). Ukrainian refugee adolescents in Germany – A qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. Children and Youth Services Review, 160, 107582. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107582 [in English].

[10] Charter of Fundamental Rights of the European Union. (2012). Official Journal of the European Union, C 326, 391–407. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT [in English].

[11] Council Decision (EU) 2022/382 of 4 March 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine. (2022). Official Journal of the European Union, L 71, 1–6. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022D0382 [in English].

[12] Council Directive 2001/55/EC of 20 July 2001 on minimum standards for giving temporary protection. (2001). Official Journal of the European Communities, L 212, 12–23. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001L0055 [in English].

[13] Council Recommendation of 12 July 2022 on approaches to education for children and young people with a temporary protection or other war refugee status. (2022). Official Journal of the European Union, C 304, 1–7. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0811(01) [in English].

[14] Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. Comparative Migration Studies, 7, 10. https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6 [in English].

ISSN 2412-1142
e-ISSN 2415-8097

[15] Directive 2011/95/EU of the European Parliament and of the Council of 13 December 2011 (recast). (2011). Official Journal of the European Union, L 337, 9–26. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32011L0095 [in English].
[16] Directive 2013/33/EU of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013. (2013). Official Journal of the European Union, L 174, 96–116. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033 [in English].
[17] Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. Educational Researcher, 45(9), 473–482. https://doi.org/10.3102/0013189X16683398 [in English].
[18] McAdam, J. (2007). Complementary protection in international refugee law. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199203840.001.0001 [in English].
[19] OECD. (2018). Settling in 2018: Indicators of immigrant integration. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264307216-en [in English].
[20] Pastoor, L. de W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. International Journal of Educational Development, 41, 245–254. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009 [in English].
[21] UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (1999). General Comment No. 13: The right to education (Article 13 of the Covenant) (E/C.12/1999/10). OHCHR. https://tbinternet.ohchr.org [in English].
[22] UN Committee on the Rights of the Child. (2001). General Comment No. 1: The aims of education (CRC/GC/2001/1). OHCHR. https://tbinternet.ohchr.org [in English].
[23] UN Committee on the Rights of the Child. (2005). General Comment No. 6: Treatment of unaccompanied and separated children outside their country of origin (CRC/GC/2005/6). OHCHR. https://tbinternet.ohchr.org [in English].
[24] UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, & UNHCR. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656 [in English].
[25] UNESCO. (1960). Convention against Discrimination in Education. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education [in English].
[26] UNESCO. (2019). Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. Global Education Monitoring Report 2019. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866 [in English].
[27] United Nations. (1951). Convention relating to the Status of Refugees. https://www.unhcr.org/media/1951-refugee-convention-and-1967-protocol-relating-status-refugees [in English].
[28] United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf [in English].
[29] World Conference on Education for All. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583 [in English].

Надійшла до редакції / Received: 14.04.2026 Схвалено до друку / Accepted: 24.08.2026