

Contemporary Dimension of the Creative Work of Ukrainian Diaspora Artists in Australia: Toward the Content of Teaching Art to School Students

The article highlights the contemporary dimension of the creative work of Ukrainian women artists in the Australian diaspora, whose activities are connected to exhibition and educational work at the Ukrainian Museum of Australia in Melbourne. The relevance of the study is due to the need to expand the content of art education in Ukraine by incorporating little-known yet significant phenomena of Ukrainian culture beyond the state, as well as by strengthening the role of cultural interaction in today's globalized world.

The article emphasizes the importance of the Ukrainian diaspora in preserving national identity and promoting Ukrainian culture in different countries, particularly in the multicultural continent of Australia. It presents the artistic work of contemporary women artists of Ukrainian origin, such as Yaryna Liakhovych, Marusia Yurkiv-Yarotska, and Eva Heyki Olga Abbinga, revealing their individual stylistic features, thematic orientations, and artistic approaches. Special attention is paid to the influence of historical and sociocultural factors, including the forced emigration of families in the twentieth century, on the formation of the artists' worldviews and the preservation of their national identity.

It is demonstrated that the artists' works organically combine Ukrainian traditions with contemporary global artistic trends, fostering intercultural dialogue and integrating Ukrainian art into the global cultural space. The role of the Ukrainian Museum of Australia as an important centre of cultural memory, artistic communication, and promotion of Ukrainian heritage is highlighted.

A number of well-known artworks by the artists are analyzed, and their stylistic features, which combine contemporary global trends with Ukrainian traditions in shaping an individual artistic style, are characterized. The expediency of using the creative work of Ukrainian diaspora artists in teaching art to school students of different ages is substantiated, particularly as illustrative material for studying artistic styles, national identity, and intercultural interaction. The source base of the study includes reference materials on the diaspora, interviews with the artists, and exhibition catalogues. It is noted that the article continues the authors' previous research in museum pedagogy.

Keywords: exhibition projects, art education, museum pedagogy, contemporary Ukrainian women artists in Australia, Ukrainian Museum of Australia.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2026 р.
Стаття прийнята до публікації після рецензування 16.02.2026 р.
Стаття опублікована 31.03.2026 р.

DOI [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2026-1\(119\)-19-25](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2026-1(119)-19-25)

УДК 78:374-053.5-054.72(=161.2)(415)

Ольга Миколаївна Лук'янченко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університету імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна, o.m.lukianchenko@udu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-5554-0819>

Алва Кенні,

докторка філософії, доцентка кафедри музичної освіти факультету мистецької та фізичної освіти, Коледж Марії Іммакулейт, університет Лімеріка, Лімерік, Ірландія, Ailbhe.Kenny@mic.ul.ie <https://orcid.org/0000-0002-5476-4204>

МУЗИЧНІ ПРОСТОРИ ДЛЯ УЯВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО: ДОСВІД ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ

У статті висвітлено досвід створення партисипативно орієнтованих музичних воркшопів для українських дітей в Ірландії як безпечного простору для емоційного самовираження та уявлення про майбутнє в контексті вимушеної міграції. Представлено підхід, застосований у рамках проєкту MUSPACE, де музика постала як ресурс надії та агентності, а імпровізація та спільна творчість дітей сприяли осмисленню травматичних переживань та побудови уявлень про майбутнє.

Підкреслено важливість музичних партисипативно орієнтованих практик як простору соціальної взаємодії та прояву агентності дітей, які пережили війну. Зокрема, результати дослідження свідчать, що інтеграція співу, вільного руху та музичної імпровізації емоційно підтримувало українських дітей та задовольняло їхні соціальні та культурні потреби, сприяло формуванню спільного досвіду надії.

Ключові слова: вимушена міграція, українські діти, музичні партисипативні практики, надія, уявлення про майбутнє.

Вступ. Актуальність проведеного дослідження зумовлена масштабними соціальними, освітніми та культурними викликами, спричиненими повномасштабним вторгненням Російської Федерації на територію України в лютому 2022 року.

Одним із ключових наслідків війни стала безпрецедентна хвиля вимушеної міграції українського населення до країн Європейського Союзу. За даними Євростату переважну частину осіб, які залишили Україну з міркувань безпеки, становлять жінки, діти та люди похилого

віку, які були змушені шукати тимчасовий притулок за кордоном з метою збереження життя та забезпечення базових умов безпеки. Станом на 2025 рік країни ЄС надали статус тимчасового захисту приблизно 6,8 мільйонам громадян України [15].

На цьому тлі тільки в Ірландії 118680 громадян України отримали статус тимчасового захисту. Третина з них – діти дошкільного та шкільного віку, які є найбільш вразливою категорією населення. За даними Міністерства освіти Ірландії, станом на кінець квітня 2025 року в школах по всій Ірландії навчалося 18266 українських учнів [26]. Відсоток українських дітей, які навчаються в загальноосвітніх школах Ірландії, є одним з найвищих у Європі і становить 94,1% серед українських дітей віком від 5 до 18 років [26].

Незважаючи на відсутність прямої небезпеки та насильства, майбутнє українських біженців залишається невизначеним, бо вони перебувають між тимчасовим прихистком та відсутністю довгострокових гарантій. Така ситуація ставить українські сім'ї, і особливо дітей, у стан правової та екзистенційної невизначеності.

Для дітей ці умови є особливо критичними, оскільки вони перебувають на етапі активного розвитку і формування базового відчуття безпеки, стабільності та часової перспективи. Як зазначають D. Bürgin та ін., діти, які набули досвіду переживання війни, позбавляються безпеки на кількох рівнях «від індивідуального почуття захищеності під час розлуки або втрати сім'ї до розлуки з друзями, домівками, містами, а часом і зі своїми країнами» [12, с. 847]. У таких обставинах порушується не лише їхнє відчуття теперішнього, а й здатність уявляти майбутнє як щось послідовне, можливе й бажане.

На цьому тлі музичні простори, створені для дітей мігрантів у школах країн перебування та в межах громадських ініціатив, набувають особливого значення, оскільки вони можуть функціонувати як безпечні середовища для емоційного вираження, соціальної взаємодії та уявлення майбутнього поза межами травматичного досвіду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження та узагальнення досвіду вимушеної міграції українських дітей за кордоном унаслідок повномасштабної війни Росії проти України є предметом наукового осмислення впродовж останніх років і у вітчизняних дослідженнях, і в англomовних.

Проте аналіз останніх вітчизняних публікацій засвідчує їх більшу зосередженість на загальних викликах міграції, зокрема дітей, соціальних аспектах їхньої адаптації, інтеграції у приймаючі суспільства. Так, соціологічний вимір досвіду перебування та адаптації українських учнів-біженців до умов вимушеної міграції представлений у публікаціях Р. Борисова [1], М. Єніна, М. Кухти, Т. Приходько [3], Л. Ребухі [7], С. Шевченко [9] та інших. Зокрема, Л. Ребуха [7] розглядає адаптацію учнів-біженців на прикладі проживання в Польщі, як багатовимірний процес, що включає академічну, соціальну та культурну інтеграцію в місцеві школи. Авторкою виокремлено виклики, пов'язані з освітньою адаптацією учнів-біженців з України, а саме: мовний та культурний бар'єри, соціальна взаємодія з однолітками та педагогами, вимоги освітньої системи приймаючої країни щодо включення дітей до повноцінного освітнього процесу, упереджене ставлення до українських учнів через недостатню підготовленість польських учителів до роботи в мультикультурних класах.

Особливо заслуговує уваги в контексті нашого дослідження робота Р. Борисова [1], в якій представлено соціально-освітній вимір вимушеної міграції українських школярів. Р. Борисов розглядає вимушену міграцію не лише як зміну соціального статусу або тимчасовий життєвий етап, а як особливий простір формування освітніх траєкторій, у якому поєднуються структурні обмеження, інституційні умови та індивідуальна агентність дітей. Р. Борисов охарактеризував ключові чинники, що сприяють успішній адаптації українських дітей у системах освіти країн перебування, перешкоди на цьому шляху та виокремив наступні освітні траєкторії для школярів-біженців з України: «однотимчасне навчання в місцевій та українській школах; очне навчання виключно в місцевій школі; дистанційне навчання виключно в українській школі» [1, с. 107].

Низка публікацій стосовно досвіду українських дітей-біженців у англomовних виданнях зосереджена переважно на інституційних і нормативних аспектах інтеграції українських дітей у приймаючі освітні спільноти. Зокрема, D. Jakavonytė-Staškuvienė [17] аналізує моделі організації освіти для українських дітей у литовських муніципалітетах, наголошуючи на важливості психологічної, матеріальної та мовної підтримки; А. Batuchina, M. Ratkevičienė [10] презентують суб'єктивне сприйняття шкільного простору як місця безпеки, але водночас – як джерела стресу через незнайомі правила та культурні коди на прикладі перших місяців перебування в литовських школах тощо.

Аналогічний підхід простежується й у статтях, які репрезентують досвід українських школярів у Польщі, а саме з правового регулювання, мовної інтеграції та забезпечення психологічної підтримки [27]; впливу українських дітей на приймаючі польські дошкільні та початкові освітні інституції [18] тощо.

Попри вагому значущість представлених досліджень у науковому полі лише фрагментарно висвітлено залученість українських мігрантів, зокрема дітей, до музичних і культурних практик. Означена проблематика представлена лише поодинокими дослідженнями, в яких, наприклад, А. Кенпу, О. Lukianchenko [21] досліджують питання формування почуття приналежності в українських дітей через музику в Ірландії; Н. Бернацька, Т. Прокопович [2] відображають досвід збереження національної ідентичності через культурно-музичні заходи та підсвічують роль бандурного мистецтва в одній із найстаріших з двадцяти польських шкіл українського профілю, в якій вивчення мови та культури України поєднується з бандурною музикою; Т. Житнік [4] досліджує досвід використання онлайн-технологій, цифрових культурних практик як інструменту формування загальнолюдських цінностей та підтримки українських дітей у Німеччині. Результати аналітичного звіту Т. Урись

і Д. Бирик [8] засвідчують, що українці за кордоном активно зберігають і транслюють культурну ідентичність через повсякденні практики, мову, святкування, онлайн-комунікацію з батьківщиною та участь у діяльності українських культурних осередків.

З огляду на це, **метою статті** є аналіз одного із напрямків реалізованого дослідження щодо створення для українських дітей дискретного простору засобами музики як безпечного місця, де можливо уявляти майбутнє в умовах вимушеної міграції в Ірландії

Виклад основного матеріалу. Теоретичним підґрунтям, на якому базувалося представлена частина дослідження, є підхід бразильського педагога Paulo Freire [16] до емансипованої освіти та педагогіки заохочення під назвою «педагогіка надії» та його послідовників. У контексті вимушеної міграції та досвіду переживання воєнних подій поняття «надія» набуває особливої значущості, оскільки воно безпосередньо пов'язане зі здатністю людини уявляти майбутнє в умовах невизначеності та втрати відчуття безперервності часу. Обґрунтовуючи ідею педагогіки надії Р. Freire [16] вважав потрібним відрізнити надію від мрії і передбачав виховувати надію, засновану на розумінні діалектичних зв'язків як умови для розуміння світу. Наслідуючи ідеї Р. Freire, Douglas Bourn [11] зазначав: «надію можна вважати ідеалістичним і утопічним терміном, але якщо вона заснована на реальних життєвих проблемах і викликах, то <...> вона може забезпечити позитивне бачення майбутнього» [11, с. 65].

Р. Lopez [22] також розглядає надію в її множинних проявах і трактуваннях як динамічний процес, підкреслюючи, що надія функціонує «через численні ітерації та втілення як спосіб побудови нових можливостей» [22, с. 794]. Розширюючи ідеї педагогіки надії D. Bourn підкреслює, що ключовим її елементом має бути «не лише уявлення майбутнього, але й надання навичок, які дозволяють учням прагнути до змін» [11, с. 71].

Необхідно також взяти до уваги позицію Р. Lopez [22] щодо організації освітнього процесу, побудованого відповідно до ідей педагогіки надії, що передбачає не лише критичне ос-

мислення реальності, а й створення навчального середовища, у якому вибудовується спільнота та альтернативні способи буття разом. Дослідниця зазначає: «працювати на основі педагогіки надії означає: як відкрити поле для критики, так і побудувати в класі спільноту, яка відображає способи співіснування у світі, що віддзеркалюють різноманітні світи буття» [22, с. 796]. Водночас Р. Lopez наголошує на необхідності відмови від жорстко ієрархізованих, контрольованих освітніх моделей і зосередження уваги на тому, «як учні взаємодіють між собою, як вони починають розуміти одне одного і працюють разом, щоб розширити свої способи пізнання» [22, с. 796].

Означені положення принципово збігаються з сутністю партисипативно орієнтованих музичних воркшопів, які нами були запроваджені в ірландській школі. Теоретичне обґрунтування партисипативного підходу в музичній освіті в широкому сенсі знайшло своє відображення у працях представників західної наукової думки, зокрема D. Elliott [14], J. Mills [23], R. Chambers [13], S. Pitts [24, 25]. Так, британська дослідниця Stephanie Pitts [24, 25] зазначила, що ключовою цінністю музичної освіти є сама участь у ній, а не досягнення виконавської досконалості. Особливо цінним у музичному навчанні, за S. Pitts, є те, що учасники отримують емоційний і соціальний сенс від музикування, відчують себе частиною музичної спільноти. Важливим у концепції «*participatory learning*» за Robert Chambers [13] є створення умов, за яких ті, кого зазвичай не чують, отримують право голосу. Ці положення для нас, як для дослідників і організаторів музичних практик для дітей-біженців з України, були визначальними.

Зазначимо, що ідеї, співзвучні партисипативному підходу, мають місце й у вітчизняній мистецькій педагогіці, хоча й не завжди окреслюються цим терміном. Так, Л. Реброва [6] звертає увагу на феномен *співтворчості* і вказує: «у практиці вітчизняного мистецького навчання партисипативність є здавна відомою технологією, яка має іншу назву – співтворчість» [6, с. 191]. Дослідниця пов'язує цей феномен із залученням

учнів до творчої діяльності спільно з учителем, зокрема через ансамблеве музикування, обговорення інтерпретаційного плану твору, пошуки оригінальних художніх трактовок образу тощо. Як підкреслює О. Реброва, такі процеси, спрямовані на досягнення спільної творчої мети, «нівелюють ієрархію вчитель – учень, викладач – студент» [6, с. 191]. Проте, на наш погляд, означена практика має дещо інший сенс і є віддзеркаленням ідей педагогіки партнерства. Отже, саме представлені теоретичні ідеї стали для нас вихідними положеннями для реалізації музичних практик.

У цьому сенсі партисипативні музичні практики постають як простір рівноправної взаємодії та спільного творення сенсів, що є особливо значущим для дітей, які пережили досвід війни та вимушеного переміщення.

Висвітлюючи досвід організації музичної діяльності дітей, варто описати контекст, у якому здійснювалося дослідження. Так, репрезентована частина якісного дослідження реалізувалася в рамках проекту MUSPACE: «Музика в інтеркультурній школі: відкритий простір для агентності та приналежності» (muspace.hypotheses.org), що фінансувався Ірландською Дослідницькою Радою.

Базою для проведення *емпіричного дослідження* було обрано одну із початкових шкіл міста Лімерик (Ірландія), яка характеризується мультикультурним складом учнівської спільноти. Зокрема, водночас у школі навчаються діти з 46 країн світу, які представляють різні культурні та релігійні традиції. На момент проведення дослідження обрану школу відвідували 22 українські дитини різного віку, які були об'єднані у дві змішані за віком і рівнем музичної підготовки групи: молодшу (5–8 років) та старшу (9–11 років). У цій статті представлено результати роботи старшої групи, яка складалася з 14 дітей. Усі діти та їхні батьки надали згоду на участь у проєкті.

Напередодні емпіричного етапу дослідження, який тривав із січня по березень 2024 року, було розроблено спільно з керівником проєкту, докторкою Ailbhe Kenny авторську програму

музичних воркшопів, яка була розрахована на 9 тижнів для двох різновікових дитячих груп. Особливістю реалізації програми було проведення музичних воркшопів на основі партисипативних методів. Завдяки цьому діти виступали не лише в ролі виконавців запропонованих фасилітатором активностей, а й безпосередніми творцями музичних, наративних і емоційних смислів, які виникали у взаємодії. Формат воркшопів був обраний свідомо і передбачав добровільну згоду на участь, не мав чітких урочних рамок і не супроводжувався жодною формою оцінювання. Такий підхід дозволив створити безпечний і ненормативний простір для музичної взаємодії дітей, де реалізувалися принципи «participatory learning» за R. Chambers [13], цінування музичної участі відповідно S. Pitts [24, 25] та розуміння музики як соціального прaksiсу за D. Elliott та M. Silverman [14].

Відмітимо, що для кожної групи було передбачено лише 30 хвилин на один воркшоп на тиждень, і в умовах ірландської школи, на відміну від практики українських шкіл, при підготовці до певних заходів не існувало можливості продовжувати роботу поза відведеним часом або організовувати додаткові зустрічі. Відповідно, процес співу, елементарного музикування, вільного пластичного інтонування як відгуку на музичні твори, створення музичних імпровізацій чи їх подальшого вдосконалення був обмежений виключно рамками самих воркшопів.

Моя роль, як фасилітатора-дослідника, полягала у створенні атмосфери довіри, у наданні значущості «голосу» кожної дитини, що дозволило дітям бути емоційно розкутими і без страху осуду висловлювати свої думки та ідеї, а мені – здійснювати рефлексії проведених воркшопів та обговорювати результати з керівником проєкту наприкінці тижня.

Особливе місце серед серії музичних воркшопів посіли ті, що були спрямовані на уявлення дітьми власного майбутнього через інтеграцію візуальних, вербальних, музичних і тілесно-пластичних форм вираження. Така інтеграція видів діяльності відповідає розумінню музичної освіти як соціаль-

ної практики, у межах якої акцентується увага на емоційному проживанні досвіду та спільному конструюванні смислів.

Контекстуально важливим чинником дослідження став період проведення воркшопів – навесні 2024 року, що тісно перегукувалося з поняттям надії як педагогічної та екзистенційної категорії. У цьому сенсі символіка весни як періоду переходу до оновлення, світла, тепла і надії набула особливого значення в роботі з дітьми, які переживали досвід вимушеної міграції.

Свідомим педагогічним вибором було звернення на початку лютого місяця до українських веснянок та ірландських традицій, пов'язаних з Днем святої Бріджит (*Lá Fhéile Bhríde*), бо 1 лютого згідно з давнім гельським календарем святкують прихід весни. У логіці «педагогіки надії» за P. Freire [16], така робота з культурними смислами дозволяє учасникам не лише відтворювати традицію, а й вступати з нею у діалог, співвідносити колективні символи з власним досвідом. Заохочення дітей до усвідомленого співу старовинної ірландської пісні про святу Бріджит та українських веснянок, сприяло досягненню дітьми спільного поля асоціацій з весною для наших народів як часу світла і очікувань, у якому феномен надії, сподівань переживався дітьми як розділений, а не індивідуалізований стан. Такою діяльністю було здійснено навіювання дітей у стан мрійливості й надії та створено емоційну атмосферу для роботи над казкою-фентезі про весну в мінігрупах з імпровізаційним музичним оформленням.

У рамках партисипативної підходу робота над фантастичною казкою була організована як процес співтворчості, в якому діти виступали авторами сенсорних і звукових структур. Відмова від жорстких навчальних цілей і оцінювання, заохочення до музичної участі, як зазначає A. Kenney [19; 20], створює простори, які об'єднують людей, де вони потенційно можуть відчувати почуття приналежності, навіть тимчасово.

Уривок із дослідницького журналу засвідчує, що «на початковому етапі створення казки діти демонстрували розгубленість і схильність до використання шаблонних, запозичених із

природознавчих описів весни формулювань» (журнал № 11_22.02.2024). Це було інтерпретоване нами як прояв освітньої соціалізації, орієнтованої на відтворення «правильних» відповідей. Проте «поступово спостерігалось зміщення фокусу від репродуктивних формулювань до фантазійних, емоційно забарвлених образів» (журнал № 11_22.02.2024), що стало можливим завдяки підтримці фасилітатора. У результаті весна у дитячих наративах перестала бути лише природним явищем і набула символічних значень, як-то очікування миру, радості, повернення додому або відкритості до нового майбутнього.

Додатковий чинник формування стану надії у межах наступних музичних воркшопів забезпечувався через цілеспрямоване включення до співочого репертуару пісень оптимістичного характеру, зміст і образність яких апелюють до позитивного бачення себе та майбутнього. Зокрема, використовувалися сучасні українські дитячі пісні, у яких надія артикулюється безпосередньо через тексти про щастя, мрію та віру у власні можливості (наприклад, Н. Май «Ми – щасливі діти»; А. Пронак «Ми – щасливі діти»; О. Янушкевич, Н. Погребняк «Треба мріяти завжди»). Залучення до описаного пісенного репертуару створювало афективно безпечне тло, у межах якого діти могли співвідносити запропоновані образи з власним досвідом і внутрішніми переживаннями, що своєю чергою підтримувало їхню здатність бути емоційно відкритими до майбутнього, навіть за умов тривалої невизначеності. Це узгоджується з висновками попереднього дослідження О. Лук'яненко [5], де обґрунтовується роль музики для ресурсних каналів, як-то: емоційний (affect), соціальний (social), творчості й символічного мислення (imagination), що своєю чергою сприяє підтримці резильєнтності дітей у воєнний період» [5, с. 357].

Емоційним каталізатором подальшої роботи над уявленням майбутнього став спільний перегляд відео історично-художнього перформансу «ДНК України» (<https://www.radiosvoboda.org/a/video-den-nezalezhnosti-performans-dnk-ukrayiny/31426014.html>), який актуалізував у дітей досвід приналежності,

історичної пам'яті та втрати. Саме звернення до минулого нашої країни, як до ресурсу осмислення теперішнього і можливого майбутнього, співзвучне з позицією Р. Lopez, яка наголошує: «Ми маємо знати, звідки ми прийшли, щоб змінити те, куди ми йдемо» [22, с. 798]. Перегляд відео створив у групі особливу емоційну атмосферу близькості, зосередженості та тихої туги за Батьківщиною. Як зафіксовано в дослідницькому журналі, «в класі відчувалася тиша іншої якості, не дисциплінарна, а емоційно насичена, сповнена співпереживання» (журнал № 17, 14.03.2024). Ця пауза стала відповідним моментом, у якому колективне переживання історичного минулого відкрило простір для подальшої творчої роботи з уявлянням майбутнім через вербалізацію та музичну імпровізацію.

Діти вже під час перегляду вербалізували свої враження спонтанно, наголошуючи на фактах, які стали для них відкриттям, наприклад: «що війна в Україні триває з 2014 року, хоча раніше вони сприймали її як подію останніх років. У висловлюваннях простежувалися смуток, тривога за рідних і друзів, які залишилися в Україні, а також відчуття розірваності сімей і життєвих історій» (журнал № 17_14.03.2024). Вербалізовані дітьми усвідомлення щодо тривалості війни, розірваності родинних і соціальних зв'язків створили підґрунтя для переходу від рефлексії минулого до обережного уявлення майбутнього. На цьому етапі реалізації проєкту музичні воркшопи проявилися як етично чутлива практика, де тиша, слухання та спільна присутність мали не менше значення, ніж подальша активна дія.

Після вербалізації діти записували свої думки про майбутнє на папері та намагалися передати їх у звуковій формі. Для імпровізації вони найчастіше обирали дзвіночки, дерев'яну коробочку, металевий трикутник і маленький шкіряний барабан. Вибір інструментів був невипадковим. Так, дзвіночок використовувався для створення як лагідного, світлого дзвону, так і напруженого, уривчастого звучання залежно від фабули уявляваного майбутнього дітьми, підкреслюючи емоційні переходи від напруження до заспокоєння,

від фрагментарності до більш злагодженого звучання. В нотатках зазначено, що: «одна й та сама дитина могла змінювати характер дзвону від майже колискового до різкого, що асоціювалось з її станом на початку війни та подіями на Каховському водосховищі, звідки була пара дітей, сестра і брат» (журнал № 17_14.03.2024).

Тож показовим є те, що просторові та музичні вибори дітей, як-то країна їх уявленого майбутнього проживання, характер звучання, динаміка імпровізацій, відображали не стільки чіткі життєві сценарії, скільки емоційні орієнтири й стан очікування через афективні категорії, такі як спокій, радість, світло, відчуття безпеки, тощо.

Висновки. Таким чином, музичні воркшопи постали як дискретний простір, «вільний від мовних бар'єрів, який відкрив можливості для альтернативних реальностей і потенційних шляхів розвитку» [21, с. 61]. Українські діти, використовуючи музичну імпровізацію, змогли вербалізувати складні переживання, пов'язані з війною та невизначеністю і символічно уявити інші можливі світи. Дитяча уява та фантазія, втілені через звук, ритм і тембр, виконували функцію посередника між пережитим досвідом і ще не сформованими образами прийдешнього, дозволяючи дітям емоційно торкатися уявляваного майбутнього.

Музичні практики набули значення педагогічного й екзистенційного ресурсу надії, що не зводився до оптимістичного очікування, а це був активний процес осмислення власного буття та уявлення перспектив. Саме в такому розумінні надія функціонує як внутрішній механізм відновлення та руху вперед, про що переконливо зазначає Р. Lopez: «У певному сенсі надія повинна бути каталізатором, який підтримує нас, незалежно від того, чи перебуваємо ми у стані перегрупування (лікуємо свої рани) чи рухаємося вперед. Насправді саме в моменти зневіри саморефлексія стає ще важливішою» [22, с. 799].

Запровадження партисипативно орієнтованих методів у колективному співі, вільному русі та музичних імпровізаціях дало змогу кожній дитині без винятку отримати простір для емоційного самовираження, співтворчості

та взаємного слухання. У такий спосіб музичні воркшопи стали процесом співтворення смислів, у якому надія переживалася як спільний, динамічний і життєтворчий досвід далеко від дому.

Перспективами подальших досліджень вважаємо запровадження подібних музичних практик для внутрішньо переміщених дітей в межах України та дослідження значення для такої категорії дітей партисипативних музичних занять як форми підтримки їхнього благополуччя в умовах воєнного часу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ:

1. Борисов Р. І. Біженство як простір освітніх траєкторій українських школярів: чинники, бар'єри, можливості. *Український соціум*. 2025. № 2. С. 102–116. DOI: <https://doi.org/10.15407/socium2025.02.102> [in Ukrainian].
2. Бернацька Н., Прокопович Т. Популяризація бандури серед українських дітей за кордоном. *Синтез мистецтв як відображення змін соціокультурного простору сьогодення* : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, 23–24 квітня 2025 р. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2025. № 102. С. 7–10 <https://eprints.zu.edu.ua/44011/1/1.pdf#page=8> [in Ukrainian].
3. 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. DOI: <https://doi.org/10.15407/sociology2024.03.117> [in Ukrainian].
4. Житнік Т. Онлайн-технології інтеграції дітей-біженців з України в Німеччині засобами культури та мистецтва. *Наука і освіта*. 2023. № 2. С. 15–21 DOI: <https://doi.org/2110.24195/2414-4665-2023-2-3> [in Ukrainian].
5. Лук'янченко О. Потенціал музики у підтримці резильєнтності дітей молодшого шкільного віку в умовах війни: український контекст. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. № 92 (1). С. 354–361. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/92-1-49> [in Ukrainian].
6. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02; 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 44 с. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/>

core/bitstreams/c0ff0007-82bc-4bb0-b1d4-e3799e7180fd/content [in Ukrainian].

7. Ребуха Л. Адаптація учнів-біженців з України у результаті війни до навчання в польських школах. Наукові проекти соціально-гуманітарного факультету ЗУНУ. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної освіти сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи* : Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20–22 червня 2024 року). Тернопіль : ЗУНУ, 2024. 242с. С. 126–128. URL: <http://naukskf.wunu.edu.ua/index.php/npsgf/issue/view/7/9> [in Ukrainian].

8. Урись Т., Бирик Д. Війна і культура: зміни української ідентичності та крос-культурної комунікації в сучасних умовах. *Аналітичний звіт за результатами дослідження «Культурний простір українців у час війни»*. Київ : Видавництво Людмила, 2025. 76 с. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/49644> [in Ukrainian].

9. Шевченко С. Українські воєнні мігранти в Польщі: життя підлітків та їхніх матерів. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2024. № 4. С. 51–84. DOI: <https://doi.org/10.15407/sociology2024.04.051> [in Ukrainian].

10. Batuchina, A., & Ratkeviciene, M. First month at Lithuanian schools: Ukrainian children refugees lived experiences. In *INTED2023 Proceedings 17th annual international technology, education and development conference, Valencia, Spain, 6-8 March, 2023*. P. 2001–2007. València: IATED Academy, DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0561> [in English].

11. Bourn, D. Pedagogy of hope: global learning and the future of education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2021. № 13 (2), P. 65–78. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.2.01>. [in English].

12. Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., the Board and Policy Division of ESCAP. et al. Impact of war and forced displacement on children's mental health—multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child Adolescent Psychiatry* 2022. № 31, P. 845–853 DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z> [in English].

13. Chambers, R. *Participatory workshops: A sourcebook of 21 sets of ideas and activities*. Routledge, 2012. [in English].

14. Elliott, D., Silverman, M. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. ed. 2, Oxford University Press, New York, 2015 [in English].

15. Eurostat (2025). How many decisions providing temporary protection were issued? URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Temporary_protection_for_persons_fleeing_Ukraine_-_monthly_statistics.

16. Freire, P. (2004). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.

17. Jakavonytė-Staškuvienė, D. Models for Organising the Education of Ukrainian Children Who Have Fled the War in Lithuanian Municipalities: Psychological, Material, and Linguistic Support. *Social Sciences*, 2023. № 12 (6), P. 334. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12060334> [in English].

18. Karbowniczek, J., Ordon, U., & Łopot, M. New Challenges Faced by the Polish Institutions of Preschool and Early-School Education (ECEC) in the Context of the War in Ukraine. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 2022. № 11. № 2 (22). P. 289–309. DOI: <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1122.14>.

19. Kenny, A. *Communities of Musical Practice*. Oxon and New York: Routledge, 2016 [in English].

20. Kenny, A. Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education*, 2018. № 40 (2). P. 211–225. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X18794197> [in English].

21. Kenny, A. and Lukianchenko, O. 'Ukrainian Children Making Music in an Irish School: A Temporary Place to Be?' *Music and Arts in Action*. 2025. № 9 (1). P. 46–65 [in English]. URL: <https://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/279> [in English].

22. Lopez, P. For a pedagogy of hope: imagining worlds otherwise, *Journal of Geography in Higher Education*, 2023. №47(50). P. 792–804, DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2022.2155803> [in English].

23. Mills, J. *Music in School*. Oxford University Press, New York , 2005[in English].

24. Pitts, S.E. *Music Beyond School: Learning through Participation*. In: Bresler, L. (eds) *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education, 2007. № 16. 759–776 Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_51 [in English].

25. Pitts, S. (2016). *Valuing musical participation*. Routledge [in English].

26. Press release Department of education (2024) Department of Education confirms 18,266 Ukrainian pupils currently enrolled in Irish schools. <https://www.gov.ie/en/department-of-education/press-releases/department-of-education-confirms-18266-ukrainian-pupils-currently-enrolled-in-irish-schools/>.

27. Stankiewicz, K., Żurek, A. (2022). Edukacja uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach w czasie pandemii – przegląd badań. *Studia BAS*, 2022. № 1 (69). P. 109–122. DOI: <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.07>.

References:

1. Borysov, R. (2025). Bizhenstvo yak prostir osvitytnyk traiektorii ukrainskykh shkoliariv: chynnyky, bariery, mozhlyvosti Ukrainyskyi sotsium [Refugeeship as a space for educational trajectories for Ukrainian schoolchildren: factors, barriers, and opportunities]. *Ukrainian sotsium*, 2, 102–116. <https://doi.org/10.15407/socium2025.02.102>

2. Bernatska, N., & Prokopovych, T. (2025). Populiaryzatsiia bandury sered ukrainskykh ditei za kordonom [Promoting the bandura among Ukrainian children abroad]. *Syntezy mystetstv yak vidobrazhennia zmin sotsiokulturnoho prostoru sohodennia: Conference Proceedings (April, 23–24, 2025)* (pp. 7–10). Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU im. Ivana Franka. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/44011/1/1.pdf#page=8>.

3. Yenin, M., Kukhta, M., & Prykhodko, T. (2024). Sotsialni potreby ta problemy vymushenykh mihrantiv z Ukrainy na shliakhu do sotsialnoi adaptatsii ta intehtatsii v suspilstvo-retsypient (na prykladi FRN) [Social needs and problems of forced migrants from Ukraine on the way to social adaptation and integration in the host society (example of Germany)]. *Sotsiologia: teoriia, metody, marketynh*, 3, 117–138. <https://doi.org/10.15407/sociology2024.03.117>.

4. Zhytnik, T. (2023). Onlain-tekhnologii intehtatsii ditei-bizhentsiv z ukrainy v nimechyni zasobamy kultury ta mystetstva [Online technologies of integrating of refugee children from Ukraine in Germany through the means of culture and art]. *Nauka i osvita*, 2, 15–21 <https://doi.org/2110.24195/2414-4665-2023-2-3>.

5. Lukianchenko, O. (2025). Potentsial muzyky u pidtrymtsi rezylentnosti ditei molodshoho shkilnoho viku v umovakh viiny: ukrainskyi kontekst [The potential of music in supporting the resilience of primary school children in wartime: the Ukrainian context]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 92(1), 354–361. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/92-1-49>.

6. Rebrova, O. (2013). *Teoriia i metodyka formuvannia khudozhno-mentalnoho dosvidu maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva ta khoreohrafiï* [Theory and methods of forming artistic and mental experience of future teachers of music and choreography] (Doctoral dissertation, Kyiv). URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c0ff0007-82bc-4bb0-b1d4-e3799e7180fd/content>.

7. Rebukha, L. (2024). Adaptatsiia uchniv-bizhentsiv z ukrainy u rezultati viiny do navchannia v polskykh shkolakh [Adaptation of refugee students from Ukraine as a result of the war to studying in Polish schools]. *Naukovi proiekty sotsialno-humanitarnoho fakultetu*

ZUNU. Transformatsiini protsesy sotsialno-humanitarnoi osvity suchasnoi Ukrainy v umovakh viiny: Conference Proceedings (Ternopil, June 20-22, 2024). Ternopil (pp. 126-128). ZUNU. URL: <http://naukskf.wunu.edu.ua/index.php/npskf/issue/view/7/9>.

8. Uryś, T., & Bybyk, D. (2025). Viina i kultura: zminy ukraïnskoi identychnosti ta kros-kulturnoi komunikatsii v suchasnykh umovakh [War and culture: changes in Ukrainian identity and cross-cultural communication in contemporary conditions]. *Analitichnyi zvit za rezultaty doslidzhennia «Kulturnyi prostir ukrainsiv u chas viiny»*. Kyiv: Vydavnytstvo Liudmyla. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/49644>.

9. Shevchenko, S. (2024). Ukraini voïenni mihranty v Polshchi: zhyttia pidlitkiv ta ikhnikh materiv [Ukrainian war migrants in Poland: Lives of the adolescents and their mothers]. *Sotsiolohiia: teoriia, metody, marketynh*, 4, 451–84. <https://doi.org/10.15407/sociology.2024.04.051>.

10. Batuchina, A., & Ratkevičienė, M. (2023). First month at Lithuanian schools: Ukrainian children refugees lived experiences. In *INTED2023 Proceedings 17th Annual International Technology, Education and Development Conference* (Valencia, Spain, 6-8 March) (pp. 2001-2007). València: IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0561>.

11. Bourn, D. (2021). Pedagogy of hope: Global learning and the future of education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 65–78. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.2.01>.

12. Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., the Board and Policy Division of ESCAP, et al. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child Adolescent Psychiatry*, 31, 845–853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>.

13. Chambers, R. (2012). *Participatory workshops: A sourcebook of 21 sets of ideas and activities*. Routledge.

14. Elliott, D., & Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

15. Eurostat. (2025). How many decisions providing temporary protection were issued? URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Temporary_protection_for_persons_fleeing_Ukraine_-_monthly_statistics.

16. Freire, P. (2004). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.

17. Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2023). Models for Organising the Education of Ukrainian Children Who Have Fled the War in Lithuanian Municipalities: Psychological,

Material, and Linguistic Support. *Social Sciences*, 12(6), 334. <https://doi.org/10.3390/socsci12060334>

18. Karbowniczek, J., Ordon, U., & Łapot, M. (2022). New Challenges Faced by the Polish Institutions of Preschool and Early-School Education (ECEC) in the Context of the War in Ukraine. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(2) (22), 289-309. <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1122.14>

19. Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. Oxon and New York: Routledge.

20. Kenny, A. (2018). Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 211-225. <https://doi.org/10.1177/1321103X18794197>.

21. Kenny, A., & Lukianchenko, O. (2025). Ukrainian Children Making Music in an Irish School: A Temporary Place to Be? *Music and Arts in Action*, 9(1), 46-65. URL: <https://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/279>.

22. Lopez, P. (2023). For a pedagogy of hope: imagining worlds otherwise. *Journal of Geography in Higher Education*, 47(5), 792-804. <https://doi.org/10.1080/03098265.2022.2155803>

23. Mills, J. (2005). *Music in School*. New York: Oxford University Press.

24. Pitts, S.E. (2007). *Music Beyond School: Learning through Participation*. In: L. Bresler (Ed), *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education, 16. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_51.

25. Pitts, S. (2016). *Valuing musical participation*. Routledge.

26. Press release Department of education. (2024). Department of Education confirms 18,266 Ukrainian pupils currently enrolled in Irish schools. URL: <https://www.gov.ie/en/department-of-education/press-releases/department-of-education-confirms-18266-ukrainian-pupils-currently-enrolled-in-irish-schools/>.

27. Stankiewicz, K., & Żurek, A. (2022). Edukacja uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach w czasie pandemii – przegląd badań [Education of migrant students in Polish schools during the pandemic: A research review]. *Studia BAS*, 1(69), 109-122. <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.07>.

Ołha Mikolaivna Lukianchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine, o.m.lukianchenko@npu.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0002-5554-0819>

Ailbhe Kenny, PhD, Associate Professor of Music Education, Department of Arts Education and Physical Education, Mary Immaculate College, University of Limerick, Limerick, Ireland, Ailbhe.Kenny@mic.ul.ie, <https://orcid.org/0000-0002-5476-4204>

Musical Spaces for Imagining the Future: Ukrainian Children's Experiences of Forced Migration

The article highlights the experience of creating participatory music workshops for Ukrainian children in Ireland as a safe space for emotional expression and imagining the future in the context of forced migration. Following the full-scale Russian invasion of Ukraine in 2022, Ireland has become one of the European countries with the highest proportion of Ukrainian children enrolled in mainstream schools. The study outlines an approach taken within the MUSPACE project, where music emerged as a resource for hope and agency, where children's improvisation and co-creation contributed to the understanding of traumatic experiences and the construction of future imaginings. This approach draws on the ideas of Paulo Freire (1992; 2004), who conceptualised the pedagogy of hope as a central imperative of emancipatory education. In contexts of forced migration and war, hope becomes crucial, as it concerns the capacity to imagine a future amid uncertainty and disrupted temporal continuity. The qualitative case study is based on three months of participant observation conducted by a Ukrainian music educator in an Irish primary school in Limerick in 2024, supported by the facilitator's reflective logs and focus interviews with fourteen Ukrainian children aged 9–11. The importance of participatory practices as a space for social interaction and agency for children who have experienced war is highlighted. In particular, the findings contend that the integration of singing, free movement and musical improvisation supported the emotional, social and cultural needs of Ukrainian children and fostered a shared experience of hope.

Keywords: forced migration, Ukrainian children, participatory music practices, hope, imagining.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.

Стаття прийнята до публікації після рецензування 20.03.2026 р.

Стаття опублікована 31.03.2026 р.