

УДК 378.091.2:355.01(4)

DOI: 10.31652/2412-1142-2023-68-19-32

**Коломієць Алла Миколаївна**

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи,  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,  
м. Вінниця, Україна  
ORCID ID 0000-0003-0536-0147  
*alla.kolomiets@vspu.edu.ua*

**Коломієць Дмитро Іванович**

кандидат педагогічних наук, професор,  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,  
м. Вінниця, Україна  
ORCID ID 0000-0003-1966-0837  
*dmytro.kolomiets@vspu.edu.ua*

**Івашкевич Євген Михайлович**

аспірант, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,  
м. Вінниця, Україна  
ORCID ID 0000-0001-7666-0548  
*iem240377@gmail.com*

## СТРАТЕГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ: АНАЛІЗ ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ ТА МОЖЛИВОСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ В УКРАЇНІ

**Анотація.** У статті проаналізовано досвід країн, освітнім закладам яких довелося зіткнутись з проявами надзвичайних ситуацій (НС) соціального чи воєнного характеру. На основі аналізу відповідних наукових досліджень авторами з'ясовано, як реагували педагоги та учні на надзвичайні ситуації. Визначено, які основні стратегії реагування педагогів на надзвичайні ситуації пропонують науковці різних країн. Описано структуру та етапи використання «педагогіки політичної травми», стратегії екстреної освіти та моделі педагогіки миру. Зроблено висновок, що розроблені в інших країнах стратегії реагування педагогів на надзвичайні ситуації можуть бути адаптованими в Україні під час організації освіти в умовах воєнного стану та в повоєнний час.

Цінною для українських педагогів може бути розширена структура «педагогіки політичної травми», яка складається з чотирьох стратегій: піклування про соціально-емоційне благополуччя учнів (стратегія 1), культивування та розвиток позитивних громадянських настроїв (стратегія 2), розвиток критичної свідомості учнів (стратегія 3), надання учням інформаційної підтримки (стратегія 4).

Для роботи з учнями із внутрішньо-переміщених сімей корисною буде модель екстреної освіти, яка передбачає три етапи: I – рекреаційні заходи в безпечному місці, II – неформальну освіту і III – формальну освіту. Після перемоги України, коли буде відмінено воєнний стан і наша держава повернеться до мирного життя, педагоги зможуть поступово повертатись до виховання в учнів миролюбства.

Теоретичні положення щодо міжнародних стратегій організації освіти в умовах надзвичайних ситуацій можна буде узагальнити й запропонувати конкретні пропозиції для внесення доповнень до змісту професійної підготовки майбутніх учителів в педагогічних університетах України.

**Ключові слова:** воєнний стан, екстрена освіта, надзвичайні ситуації, педагогіка миру, педагогіка політичної травми, тероризм.

### 1. ВСТУП

Україна наразі перебуває в умовах війни, але майже всі її системи життєдіяльності продовжують функціонувати. Не є винятком і система освіти. У вищій школі науково-педагогічні працівники не втрачають наукового ентузіазму, дослідницької наполегливості і творчої активності, поєднуючи освітню, наукову і волонтерську діяльність.

У загальноосвітніх закладах на відносно безпечних територіях України також продовжується освітній процес, незважаючи на безпрецедентне поєднання надзвичайних ситуацій (воєнного, природного, техногенного та соціального характеру), які виникають або можуть виникнути в будь-який час. Наявні і потенційні надзвичайні ситуації (ракетні обстріли мирних територій, псевдомінування закладів освіти, сигнали повітряної тривоги, руйнування інфраструктури, пожежі, діяльність деструктивних молодіжних спільнот, кібербулінг тощо) є суттєвою загрозою всім учасникам освітнього процесу. Тому педагоги України мають бути готовими до правильного реагування на НС різного характеру, більшість з яких пов'язані з повномасштабною агресією сусідньої держави.

**Постановка проблеми.** Готовність учителів до організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій є нині важливим аспектом професійної підготовки майбутніх педагогів. В умовах НС поведінка вчителя може виявитись надзвичайно важливою для збереження життя та здоров'я учнів. Спеціально організована підготовка вчителя допоможе підвищити рівень готовності учасників освітнього процесу до адекватного реагування на небезпеку й зменшити ризики негативних наслідків від НС. Тому вважаємо, що сучасні педагоги мають володіти ефективними стратегіями безпеки учнів в освітньому середовищі в умовах НС.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останніми роками надання освіти в надзвичайних ситуаціях стало предметом уваги науковців у багатьох країнах світу. Активну участь у сприянні розвитку міжнародної підтримки країнам, де навчання відбувається в умовах НС, бере Міжвідомча мережа освіти в надзвичайних ситуаціях (Inter-Agency Network for Education in Emergencies, INEE) [1].

У 2004 році INEE випустила Мінімальні стандарти освіти в надзвичайних ситуаціях; у 2006 році створено Глобальний освітній кластер (Global Education Cluster) для формування готовності, забезпечення координації та розвитку технічного потенціалу реагування на надзвичайні ситуації в освіті; в 2008 році проект Сфера (Sphere) оголосив про угоду про партнерство з INEE [2; 3]. Стандарти INEE, як і стандарти Sphere, призначені для універсального застосування. Вони були розроблені так, щоб бути досить гнучкими, врахувати безліч складних надзвичайних ситуацій, які можуть виникати. Основні напрями діяльності в умовах НС, що передбачені згаданими стандартами, – це співпраця різних інституцій, зокрема й зі сфери охорони здоров'я, з метою забезпечення прав дітей на освіту, доступу до якісної освіти та організації безпечного освітнього середовища [4].

Завдяки таким заходам інтеграції освіти в усі етапи реагування на надзвичайні ситуації ці питання стали більше привертати увагу науковців і практиків. Основний висновок, який зроблено в багатьох дослідженнях, – освіта в надзвичайних ситуаціях рятує життя [4].

Італійські науковці Л. Сервантес-Дуарте і А. Фернандес-Коно, досліджуючи короткостроковий і довготерміновий згубний вплив збройних конфліктів на освіту та учасників освітнього процесу, визначили дев'ять категорій негативних наслідків: 1) відмова та перешкоди у поверненні до навчання; 2) освітня інфраструктура пошкоджена або зруйнована; 3) скорочення або скасування витрат на освіту; 4) втрата виховної та охоронної функцій сім'ї; 5) втрата академічної спільноти; 6) некваліфікований педагогічний персонал; 7) різка втрата навичок; 8) залишення рідної школи (переміщення населення, руйнування мереж і соціального середовища); 9) поведінкові проблеми: посттравматичний синдром та самовіктимізація. Ці категорії підкреслюють серйозні наслідки збройних конфліктів, які порушують основні права людини, зокрема право на якісну освіту в дитинстві [5].

В Україні чинні законодавчі документи щодо регламентації зниження ризику лих традиційно були зорієнтовані на НС природного і техногенного характеру, а тому нині їх не можна вважати досконалыми. Зокрема, Кодекс цивільного захисту України не врегульовує належним чином механізми правильного реагування на НС соціального та воєнного характеру, які наразі загрожують або можуть загрожувати учасникам освітнього процесу.

Напрями професійного розвитку педагогів у контексті освіти для миру були окреслені науковцями на україно-польському форумі «Освіта для миру», який відбувся в 2019 році. На ньому були підняті питання інноваційних підходів до розвитку педагогічної освіти задля миру, проте в той час близькість загроз від воєнних дій науковцями ще не зовсім була усвідомлена [6].

З початком повномасштабного вторгнення сусідньої держави-агресора в нашу країну Державна служба України з надзвичайних ситуацій розробили відповідні рекомендації для дій населення в умовах НС воєнного характеру, на сайті МОН України також розміщені правила поведінки учасників освітнього процесу в умовах НС. Проте, з огляду на те, що система освіти України вже понад рік функціонує в умовах воєнного стану, необхідним вважаємо розроблення стратегій довготривалого реагування на НС соціального та воєнного характеру.

Психологічні критерії готовності учасників освітнього процесу до конструктивної поведінки в умовах НС (ефективність, адаптивність, гнучкість, активність, ініціативність, стійкість, критичність, рефлексивність) запропоновано в статті О. Цукур [7]. І хоч це дослідження виконане до початку повномасштабного вторгнення РФ в Україну, погоджуємось із авторкою, що ці критерії: «можуть слугувати основою для подальшого дослідження психологічної готовності учасників освітнього процесу до конструктивних дій у надзвичайних ситуаціях» [7, с.233].

Виклики та можливості для вищої школи під час війни проаналізовано в дослідженні українських економістів І. Шевчук і А. Шевчука [8]. Автори наголошують на необхідності якнайшвидшого реагування на них задля збереження вищої освіти та підвищення її вкладу у соціально-економічний розвиток України, проте акцентують увагу переважно на економічних проблемах.

Проте поза увагою українських дослідників залишається проблема вироблення стратегії правильного реагування педагога на НС, залежно від їх характеру, з метою збереження життя та здоров'я учнів і налагодження ефективного освітнього процесу навіть у надскладних умовах. Тому вважаємо доцільним проаналізувати досвід інших країн, освітнім закладам яких довелося зіткнутись з проявами НС соціального характеру (наприклад, тероризм) або з воєнними конфліктами.

**Мета статті** – на основі вивчення досвіду країн, освітнім закладам яких довелося зіткнутись з проявами НС соціального чи воєнного характеру, та аналізу відповідних наукових досліджень з'ясувати основні стратегії реагування педагогів на НС, які були розроблені та апробовані в освітньому процесі цих країн.

## 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Тривала політична та економічна нестабільність у світі досить часто перешкоджає доступу до регулярної освіти для великої кількості дітей і молоді. У дослідженні [9] представлено спробу дати системну відповідь щодо особливих потреби дітей від початку НС до моменту, коли вони зможуть отримувати звичайну базову освіту. Документ складається з чотирьох частин. Частина перша підсумовує основні політичні інструменти, які позиціонують освіту як право дитини. У другій частині проаналізовано та проілюстровано різні етапи реагування на надзвичайні ситуації з використанням різних прикладів гуманітарного освітнього втручання, включаючи ситуації переміщених осіб, біженців і тих, хто повернувся. Частина третя показує, як основне ядро неформальної освіти можна розширити, щоб врахувати загрози, з якими щодня стикається населення. Частина четверта містить пропозиції щодо надання тимчасових класів [9].

Аналіз теоретичних досліджень вказує на те, що діти шкільного віку, швидше за все, більше постраждають від катастроф, ніж дорослі [10; 11; 12]. Відсутність життєвого досвіду та когнітивних здібностей робить їх менш здатними впоратися зі страхом, спричиненим надзвичайною ситуацією, що може призвести до втрати почуття безпеки та відчуття соціальної підтримки.

На міжнародному рівні визнано, що доступ до можливостей навчання під час криз рятує життя та підтримує життя. ЮНЕСКО працює над тим, щоб якісна освіта залишалася пріоритетом у гуманітарному реагуванні та допомозі у відновленні мігрантів, біженців, внутрішньо переміщених осіб, репатріантів та приймаючих громад. Частиною цієї роботи є програма «Зменшення ризику стихійних лих в освіті», яка готує школи та органи управління освітою до протистояння небезпеці, пом'якшення їхнього впливу та підвищення стійкості систем освіти.

У дослідженнях з питань організації освіти в умовах НС воєнного характеру науковці визначають такі основні проблеми:

- школи та педагогічний персонал часто є цілями нападу, що призводить не лише до руйнування інфраструктури, а й до загибелі учнів;
- втрачене навчання молоді в період НС суттєво впливає на подальше відновлення та реконструкцію суспільства в цілому;
- суспільство здійснює менше інвестицій в освіту під час НС;
- страх і нервові розлади не створюють атмосфери, сприятливої для навчання;
- вчителі та інші працівники освіти часто необізнані з підходами до навчання в умовах НС;
- люди стають зосередженими більше на виживанні, проблеми освіти втрачають пріоритетність;
- школи в зонах конфлікту можуть бути відключені від загальнонаціональної системи освіти;
- забезпечення шкіл для сотень тисяч дітей під час надзвичайної ситуації зазвичай коштує дорого і займає багато часу.

На подолання цих проблем спрямовані сьогодні зусилля багатьох науковців і міжнародних організацій [1 - 5].

### 3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Окремим видом НС соціального характеру є терористичні напади. Реакція дітей і підлітків на терористичні напади різна та залежить від часу і місця. Вона може охоплювати широкий спектр емоцій, таких як страх, смуток і гнів [13]. Науковці М. Татар і С. Амрам [14], які досліджували реакції підлітків після терористичної атаки в Ізраїлі, описали їхні реакції як страх, стрес, гнів, бажання помститися, спроби отримати більше інформації, сум і байдужість. Дослідження після 11 вересня 2001 року у США показало, що занепокоєння учнів щодо питань, які стосуються їхньої особистої безпеки та майбутнього країни, зросло після нападів і що вони демонстрували більше симптомів, пов'язаних із тривогою, зокрема в них були труднощі зосередитися на своїй роботі та діяльності [15]. Отже, тероризм впливає на учнів як у країнах, де тероризм є вірулентним, так і там, де він відбувається рідко.

Стійкість учителів перед обличчям терору була проаналізована в наративному дослідженні двох ізраїльських вихователів дитячих садків упродовж одного навчального року [16]. Упродовж цього часу відбувалися часті терористичні атаки, а також загроза неминучої війни з Іраком і супутня загроза хімічної війни. Було досліджено унікальні схеми подолання стресу кожним педагогом, засновані на їхніх власних теоріях стійкості. Одна вихователька активно опрацьовувала зі своїми дітьми стресові новини, з якими стикалися діти. Це ґрунтувалося на її переконанні, що діти стануть більш стійкими, якщо будуть мати досвід боротьби зі стресом опосередкованим способом. Друга вихователька вирішила створити те, що вона сприймала як зону комфорту для своїх дітей, активно уникаючи відкритого обговорення стресових подій. Вона вирішила зосередитися на підвищенні самооцінки, самоєфективності та оптимізму, що, на її думку, створить більшу стійкість у її вихованців. Розробляючи ці теорії особистої стійкості, обидві виховательки змогли вийти з шоку, який є типовим для найближчого посттравматичного періоду, і перейти до активного

подолання, таким чином включивши свої унікальні теорії стійкості до своїх особистих професійних знань. Ці методи належать до сучасної теорії стійкості [16].

Науковці Р. ван Овермейр та ін. [17] досліджували досвід неповнолітніх, які опосередковано зазнали терористичних атак, на основі даних, отриманих через лінію довіри для молоді. Вони виявили, що діти виражали подвійну потребу, коли стикалися з нападами: їм потрібен був простір, щоб висловитись та впоратися зі своїми емоційними реакціями, і вони чітко вимагали інформації та пояснень щодо шокуєчих подій, які відбулися. За даними [18], педагоги є важливим ресурсом у стимулюванні соціально-емоційного відновлення після терористичного нападу, оскільки вони часто відіграють центральну роль у житті дітей. Тому шкільне середовище слід розглядати як важливу систему підтримки для дітей, які переживають трагедії і травми.

Проте більшість досліджень показує, що педагоги, зазвичай, почуваються некомфортно, коли розглядають чутливі теми, особливо ті, що пов'язані з травмою, горем і смертю [19; 20]. Дослідники П. Стилліану та М. Зембілас [20], наприклад, перерахували низку причин, чому педагогічні працівники уникають звернення до такої тематики: невпевненість у власних навичках, страх перед негативною реакцією з боку батьків або відсутність професійної підтримки.

У статті [21] показано, як 12 учителів початкових класів впоралися з терористичним актом у березні 2019 року в їхньому місті Утрехті (Нідерланди) під час занять і відразу після нього. Напад в Утрехті стався вранці в будній день, і більшість дітей шкільного віку були в класі, коли пролунали новини та було введено заборону виходити зі школи. Учителі були поставлені на передову лінію поширення інформації серед своїх учнів і мали допомогти їм впоратися з нападом страху [18].

Групою дослідників після терористичного акту в Норвегії були опитані 12 учителів про їхні цілі, дилеми та педагогічні стратегії, які застосовували в класі. Автори виявили, що в день нападу вчителі намагалися зосередитися на наданні учням як емоційної підтримки, так і адекватної інформації. Роблячи це, вчителі зіткнулися з чотирма типами проблем: 1) брак знань щодо нападу та тероризму загалом, 2) занепокоєння щодо посилення страху серед учнів через обговорення тероризму, 3) невміння збалансувати різні (переважно протилежні) точки зору учнів, 4) відсутність чіткої управлінської підтримки чи виданих інструкцій. Отримані результати науковці обговорюють через призму «педагогіки політичної травми», і наводять аргументи для розширення цієї педагогіки за допомогою історизаційного підходу.

«Педагогіка політичної травми», на думку її авторів, «служує демократичним і емансипаційним цілям освіти, одночасно полегшуючи та/або опосередковуючи травми, спричинені подіями в політичній сфері». Структура «педагогіки політичної травми» складається з трьох допоміжних стратегій: піклування про соціально-емоційне благополуччя учнів (стратегія 1), культивування та розвиток позитивних громадянських настроїв (стратегія 2) та навчання розвитку критичної свідомості шляхом аналізу соціальної нерівності (стратегія 3) [22, с.179]. Такий підхід, на думку багатьох прихильників «педагогіки політичної травми», може забезпечити вчителів орієнтиром, який дозволить їм допомогти учням зрозуміти та правильно відреагувати на надзвичайні ситуації [21].

Науковці в багатьох країнах звертають увагу на те, що вчителі загалом уникають обговорювати з учнями теми, пов'язані з терористичними атаками чи екстремістськими нападами [23; 24], оскільки бояться непередбачуваної реакції дітей [16]. Однак, коли вчителі стикаються з терористичним нападом у своєму власному місті, уникнути обговорення складно.

Після терористичної атаки вчителі повинні створити та підтримувати безпечний клімат у класі, щоб справлятися із потенційними ситуаціями сильних емоцій або навіть прихованої агресії серед груп учнів. Щоб запобігти неадекватним реакціям учнів на терористичні атаки, науковці радять учителям завчасно сприяти навчанню та вихованню критичної свідомості школярів [25].

Проте, як показують наукові дослідження, надзвичайні ситуації, особливо соціального чи воєнного характеру, вкрай рідко згадуються в державних навчальних програмах чи взагалі в підручниках, що означає, що більшість учнів і вчителів майже не мають достатніх знань про види НС і відповідні правила поведінки [24; 26; 27; 28]. Тому науковці й наголошують, що в надзвичайних ситуаціях соціального характеру вкрай важливо, щоб школи могли спиратися на структуру «педагогіки політичної травми» [22].

Звертаємо увагу на суперечність між недостатністю знань вчителя про те, якою має бути його професійна поведінка в умовах НС, та відсутністю відповідної методичної літератури й чітких інструкцій. Зрештою, як показали дослідження, під час терористичних атак були кардинально різні підходи: від заборони будь-що пояснювати учням – до детального опису подробиць подій, що відбулися [21, с.500].

Отже, в умовах НС важливим є створення безпечного середовища в класі, в якому учні можуть висловлювати свої емоції, страхи та думки. Умовою такого безпечного середовища є формулювання та встановлення чітких правил для взаємодії. І тут усе залежить від того, як поводить себе учитель, він має показувати приклад культури безпечної поведінки [29].

Загалом соціологічні дослідження неодноразово демонстрували, що люди не розвивають шоківих реакцій і схильні діяти так, як, на їхню думку, є найкращим для них самих та їхніх співгромадян, враховуючи їхнє обмежене розуміння ситуації, і вони часто демонструють високий ступінь просоціальної поведінки [30; 31].

Опитані в дослідженні [21, с.500] вчителі намагалися реагувати конструктивно, спочатку допомагаючи учням впоратися з емоціями. У цій ситуації створення безпечної та спокійної атмосфери в класі з одночасним ретельним спостереженням за реакцією учнів було першим важливим кроком і показує, що вчителі інтуїтивно намагалися задовольнити емоційні потреби учнів, як описано в статті [17].

Визнаючи, що учні мають право на надання відповідної та адекватної інформації, яка допоможе їм зрозуміти руйнівні події тих чи інших НС [17], науковці пропонують додаткову – четверту стратегію для концепції «педагогіки політичної травми», а саме: надання адекватної інформаційної підтримки (стратегія 4). Педагоги повинні бути готові представити учням інформаційну структуру для контекстуалізації та розуміння НС соціального характеру [24; 32] і діяти за схемою, що представлена на рис.1.

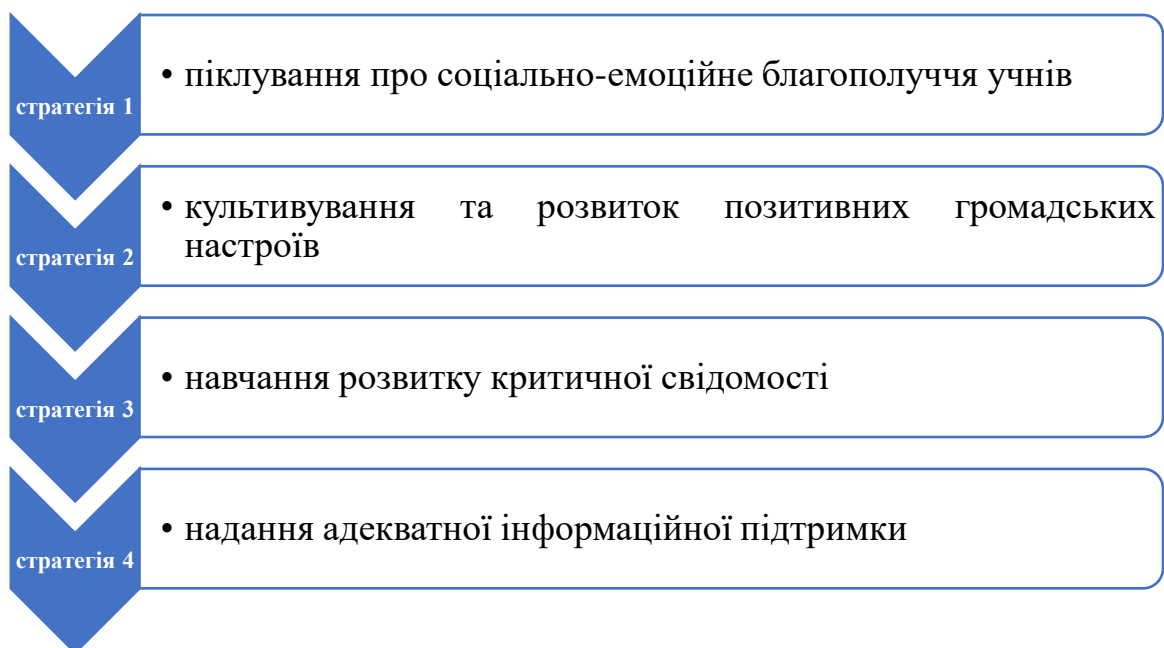


Рис. 1. Розширена концепція «педагогіки політичної травми»

У проаналізованих вище випадках усі вчителі прагнули надати своїм учням точну інформацію та допомогти їм зрозуміти, що сталося. Цей висновок узгоджується з дослідженнями, які описують, що коли трапляється щось несподіване та потенційно загрозове, структурування оповіді може відновити зв'язність і сенс [33]. Однак також виявлено, що вчителям важко створювати та надавати ці наративи. Вчителі не могли контролювати зміст інформації, яка проникала в клас через смартфони їхніх учнів і соціальні мережі. Крім того, було так багато різних історій та ідей, що вчителі відчували себе приголомшеними, оцінюючи достовірність усієї доступної інформації. Кілька вчителів зіткнулися з дилемою, чи принесе обговорення теми тероризму більше шкоди, ніж користі [33].

Стосовно «педагогіки політичної травми», ми робимо висновок, що вчителі повинні намагатися створити відчуття безпеки у своїх класах. Однак через непередбачувані обставини під час терористичної атаки в реальному часі їм було важко виконати дві інші стратегії, визначені Б. Сонделем, не кажучи вже про четверту. Педагогам було важко знайти стабільне та безпечне навчальне середовище для спокійного обговорення громадянських позицій (стратегія 2) та стимулювання критичної свідомості (стратегія 3) не лише через емоційний стрес і нестабільну ситуацію на вулицях, а й через те, що їхня інформаційна позиція не була адекватною (стратегія 4). Вони просто недостатньо знали про те, що відбувається або як вони могли подати відповідний контекст [22].

Науковці звертають увагу на певні обмеження системи Б. Сонделя, яка може бути ефективною лише за умови, що група учнів однорідна і всі вони травмовані надзвичайною подією однаково. Якщо ж група учнів неоднорідна (в етнічному, релігійному, політичному чи іншому аспектах), то працювати з учнями буде складніше. Тому деякі дослідники пропонують встановлення кодексів поведінки або правил у класі щодо суперечливих або «відкритих» питань, що може сприяти створенню безпечного середовища як для вчителів, так і для учнів, коли вони стикаються з такими проблемами, як, наприклад, терористичні атаки з релігійним чи національним контекстом. Зрештою, школа – це нормативне середовище, де учні мають навчитися вирішувати суперечки таким чином, щоб вони виявляли повагу та моральну порядність один до одного [24].

Отже, світовий досвід показує, що вчителі, як і учні, потребують рекомендацій щодо безпечної професійної поведінки в ситуаціях стресу та невизначеності. Вчителі не були впевнені в тому, як рефлексувати та обговорювати ситуацію зі своїми учнями. Школи відреагували по-різному, але жоден із учителів не мав протоколу, як діяти в надзвичайній ситуації.

Загалом до послуг учителів є значна кількість літератури про роль емоцій під час обговорення делікатних тем, пов'язаних із соціальною травмою. Наприклад, автори М. Шепард і С. Леві зазначають, що в політично поляризованому світі запрошення учнів поділитися своїми переконаннями може викликати складні емоції (гнів, супротив, страждання), а тому такі бесіди з учнями вимагають від учителів спеціальних навичок [34, с.200].

Дещо іншою є стратегія реагування на НС воєнного характеру. Найбільш детально проблеми організації освіти під час війни описані в праці експерта з питань *екстреної освіти* М. Сомерса [11; 12]. Експерт вказує на те, що школи часто стають об'єктами нападу, що унеможливорює організацію безпечного освітнього процесу. Школярі та вчителі змушені евакуюватись на інші території, в інші країни. Це суттєво змінює перебіг освітнього процесу, його організація в нових умовах вимагає розроблення спеціальних стратегій. У той самий час, як зазначає М. Сомерс, у науковому дискурсі такі проблеми аналізуються вкрай рідко [11].

У науковій літературі кінця XX – початку XXI століть можна зустріти спрощену модель екстреної освіти, яка набуває все більшого визнання серед педагогів, яким доводиться працювати в умовах надзвичайних ситуацій воєнного характеру (рис. 2).



Рис. 2. Спрощена модель екстреної освіти (автори: П. Агілар, Г. Ретамал, К. Тріплхорн)

Ця модель розроблена науковцями П. Агілар, Г. Ретамалом і К. Тріплхорном [9; 35; 36] і передбачає три етапи: I – рекреаційні заходи в безпечному місці, II – неформальну освіту і III – формальну освіту. Перший етап спрямований на створення зон безпеки для дітей та організацію розважальних експресивних заходів, таких як спорт, ігри, заняття мистецтвом і театралізація. Ці всі елементи психосоціальної інтервенції, на думку авторів програми, сприяють кращій адаптації дітей до нових умов середовища проживання, допомагають подолати стрес, розвивають психологічну стійкість.

У дослідженні [37] доведено, що психосоціальна підтримка в закладах освіти може суттєво поліпшити життя постраждалих від війни. Вони швидше одужують від травми війни та реінтегруються в суспільство завдяки різним рекреаційним заходам (ігри, малювання, театральна діяльність тощо). Дослідники П. Агілар і Г. Ретамал, вказуючи на особливу важливість саме першого етапу, пропонують паралельно організовувати підготовку вчителів, спеціалістів у сфері освіти, батьків і лідерів громад біженців або внутрішньо переміщених осіб до подальшої співпраці [9, с.13].

На етапі II продовжується соціальна реінтеграція та розвиток когнітивних і соціальних навичок дітей під час структурованої неформальної освітньої діяльності [36, с.15]. Передбачається, що оскільки діти зазнали шоку від війни, то їх спочатку потрібно підготувати до того, що вони знову підуть до школи. На цьому перехідному етапі неформальної освіти можливі заняття на екологічну тематику, формування системи знань про безпеку життєдіяльності тощо. Можуть бути організовані освітні заходи, що стосуються теми миру [9, с.15]. Етап III – це відновлення формальної освіти, до якого найчастіше прагнуть усі громади, що постраждали від воєнних конфліктів [38, с.19].

Дослідження багатьох сучасних науковців спрямовані на те, щоб описати важливість права освіти та представити освіту як ефективний засіб сприяння примиренню та миру. Основні принципи *освіти миру* описані в працях М. Синклера [38]. Освіта миру базується на методах навчання, що максимально орієнтовані на дитину. На національному чи регіональному рівнях освіта миру стосується громадянства та громадянської освіти. Аналіз наукових публікацій вказує на те, що більшість дослідників дотримуються висновку, що освіта є найефективнішим засобом уникнути конфліктів у майбутньому [5; 38; 39; 40; 41].

Прикладом освіти миру може бути її організація в Ізраїлі, де з метою забезпечення стабільності і цілісності демократичної культури розроблено багато освітніх програм, спрямованих на заохочення толерантності та виховання людської гідності, тобто на плекання

традиції, яка закріпить ці цінності в «корпоративній культурі» ізраїльської освітньої системи, і згодом прищепить ці цінності наступному поколінню. Ці програми ознайомлюють учителів і учнів з освітніми та етичними цілями та забезпечують форум для спільної діяльності, спрямованої на втілення теоретичних і практичних досліджень громадянської освіти, релігійних і національних цінностей, а також загальнокультурних цінностей [39].

Навчальні програми з етики та демократичні дослідження в Ізраїлі спрямовані на плекання гуманістичної традиції та сприяння діяльності з морального виховання «за всіма напрямками» серед переважної більшості освітян, включаючи арабських учителів і всі сектори єврейської вчительської спільноти – як релігійних, так і світських євреїв. Було започатковано безліч багатогранних освітніх програм, які базуються на передумові, що всі люди мають універсальну ідентичність як людські істоти, що переважає такі особливості, як національність, стать, раса, релігія чи етнічна приналежність [39].

В ізраїльській освіті миру передбачено, що боротьба з екстремізмом має бути метою освіти та частиною навчальної програми, враховуючи реальність терору та насильства, з якими стикаються вчителі як члени ізраїльського суспільства. Проте, як показують дослідження, освітяни, яким призначено роль практиків боротьби з екстремізмом, відчують значні труднощі та занепокоєння, коли їм доводиться обговорювати з учнями проблеми тероризму [32].

В Україні педагогіку миру науковці пов'язують з національно-патріотичним вихованням [40]. Боротьба українського народу за свою незалежність показала надзвичайну важливість такого виховання. Проте у післявоєнний час для системи освіти не менш цінними будуть ідеї І. Канта про «вічний мир» та А. Швейцера щодо «благоговіння перед життям». І тому ми поділяємо думку українського філософа В. Андрущенка щодо актуалізації цінності миру та виховання миролюбства. Автор пропонує використовувати сучасну європейську практику виховання миролюбства і толерантності, яка ґрунтується виключно на суб'єкт-суб'єктній, гуманістичній парадигмі виховання і ставить у центр освітнього процесу розвиток комунікативно-екзистенціального потенціалу дитини [41].

Ми усвідомлюємо, що в час, коли Україна живе в умовах воєнного стану й кожного дня зазнає значних втрат, педагоги ще довго будуть не готові до імплементації в освітній процес педагогіки примирення чи миролюбства. Проте перші із двох розглянутих стратегій варто було б адаптувати під українські реалії та імплементувати в зміст професійної підготовки майбутніх педагогів уже сьогодні з метою формування в них культури безпечної професійної поведінки в умовах НС.

#### **4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Узагальнюючи рекомендації науковців з різних країн щодо підготовки вчителів до організації безпечного освітнього процесу в умовах НС, ми виокремили ті з них, які можуть бути використані педагогами у стислі часові періоди.

1. У школах мають бути розроблені протоколи, якими керуватимуться вчителі та учні в умовах різних НС. Ці протоколи слід час від часу перевіряти, відпрацьовувати на практиці разом з командою вчителів і керівництва школи.

2. З учителями варто проводити психологічні тренінги з управління емоціями та пояснювати, як їхні реакції на НС можуть вплинути на учнів.

3. Необхідно навчити педагогів розпізнавати емоційні стани в дітей і здійснювати необхідну психосоціальну підтримку.

4. Педагог має бути обізнаним про сутність і причини НС, щоб за необхідності швидко й правильно пояснити учням, як саме потрібно діяти в тих чи інших умовах.

5. Для зняття стресу учитель має бути готовим до обговорення в класі НС, яка виникла, та дати можливість учням висловити своє ставлення до події. Перевагу слід надати розширенню історичних меж виникнення аналогічних НС, щоб відволікти учнів від конкретної події, що сталася щойно. Історизація аналогічних НС, на думку науковців,

відволікає увагу учнів від жахливих наслідків, оскільки історична статистика показує, що ймовірність повторення таких НС невелика. Для дітей, які можуть відчувати, що напад завжди неминучий, це знання дає деяку впевненість.

6. Бажано, щоб учителі володіли знаннями про те, які способи та засоби протидії чи запобіганню НС є найдієвішими. Тому вкрай важливо, щоб педагоги могли спиратися на цей контекст і вивчати історичні випадки та наслідки НС у «спокійний» момент заздалегідь. Тоді, коли НС все-таки відбудуться, вчителі можуть повернутися до цього історичного контексту в поєднанні з іншими принципами концепції Б. Сонделя. Наукові дослідження підтверджують, що знання про конкретні НС та їх історичне розуміння можуть підвищити стійкість учнів у часи лиха.

Щоб перевірити ефективність дотримання вищезазначених рекомендацій, які є узагальненими висновками з багатьох досліджень у різних країнах, маємо вивчати ще й досвід українських учителів, яким довелося організовувати навчальний процес в умовах воєнного стану. Результати такого дослідження можна буде узагальнити й запропонувати конкретні пропозиції для внесення доповнень до змісту професійної підготовки майбутніх учителів в педагогічних університетах України та інших країн.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Price P. Education in emergencies: benefits, best practices and partnerships. *The Applied Anthropologist*. Vol. 31 №. 2 2011. P.54-60.
- [2] INEE «Sphere and INEE Companionship: A Partnership to Promote Quality and Accountability in humanitarian Response». 2009. URL: [https://inee.org/system/files/resources/Sphere\\_INEE\\_companionship\\_flyer.pdf](https://inee.org/system/files/resources/Sphere_INEE_companionship_flyer.pdf)
- [3] Save the Children Re-Write the Future: Education in Emergencies. Accessed 10 May, 2011. URL: <https://reliefweb.int/report/sudan/rewrite-future-education-children-conflict-affected-countries>
- [4] Education in emergencies. ReWrite the Future Brief.pdf. Sphere Project 2004 Humanitarian Charter and Minimum Standards in Disaster Response. Accessed 10 April, 2011. URL: <https://www.unicef.org/education/emergencies>
- [5] Cervantes-Duarte, L., & Fernández-Cano, A. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), URL: <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.12>.
- [6] Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр.: у 2 т. К.: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т.2. 648 с.
- [7] Tsukur O. Constructive behavior of the educational process participants in emergency situation: the problem of criteria choice. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 2020. 46(49). P.233-241.
- [8] Шевчук, І., Шевчук, А. (2022). Освітня аналітика криз призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. *Економіка та суспільство*. 2022. (39). URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80>
- [9] Aguilar P., Retamal G. Rapid Educational Response in Complex Emergencies: A Discussion Document. Geneva: International Bureau of Education. 1998. Box 199, 1211, 49 p.
- [10] Pfefferbaum B., Pfefferbaum R.L., Gurwitch R., Nagumalli S., Brandt E. N., Robertson M. J., Aceka A., Saste, V.S. Children's response to terrorism: A critical review of the literature. *Current Psychiatry Reports*, 2003. 5(2), P.95-100.
- [11] Sommers M. Education in Emergencies: Critical Questions and Challenges. 2004. URL: [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnadg046.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadg046.pdf)
- [12] Sommers M. Children, Education and War: Reaching Education For All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict. 2002. №1. 41 p.
- [13] Sommers M. Education in Emergencies: Critical Questions and Challenges. 2004. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnadg046.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadg046.pdf)
- [14] Otto M. W., Henin A., Hirshfeld-Becker D. R., Pollack M. H., Biederman J., Rosenbaum J. F. Posttraumatic stress disorder symptoms following media exposure to tragic events: Impact of 9/11 on children at risk for anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 2007. 21(7), P.888-902.
- [15] Tatar M., Amram, S. Israeli adolescents' coping strategies in relation to terrorist attacks. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2007. 35(2), P.163-173.
- [16] Noppe I. C., Noppe L. D., Bartell D. Terrorism and resilience: Adolescents' and teachers' responses to September 11. *Death Studies*, 2006. 30(1), P.41-60.
- [17] Brody D., Baum N. L. Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience. *Curriculum Inquiry*, 2007. 37(1), 9-31.

- [18] Van Overmeire R., Six S., Vesentini L., Deschepper R., Denys E., Bilsen J. Questions and emotions of minors after terrorist attacks: A qualitative study using data from a Belgian youth-helpline. *Community Mental Health Journal*, 2020. 56(2), P.280–286.
- [19] Felix E., Vernberg E.M., Pfefferbaum R.L., Gill D., Schorr J., Boudreaux A., Gurwitsch R., Galea S., Pfefferbaum B. Schools in the shadow of terrorism: Psychosocial adjustment and interest in interventions following terror attacks. *Psychology in the Schools*, 2010. 47(6), P.592–605.
- [20] Hess D., Stoddard J. 9/11 in the curriculum: A retrospective. *The Social Studies*, 2011. 102(4), P. 175–179.
- [21] Stylianou P., Zembylas M. Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers' perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education*, 2021. 49(1), P.54–77.
- [22] Wansink B., Graaf A.B., Berghuis E. Teaching under attack: The dilemmas, goals, and practices of upper-elementary school teachers when dealing with terrorism in class. *Theory & Research in Social Education*. 2021. Vol.49. Issue 4. P. 489-509.
- [23] Sondel B., Baggett H. C., Dunn A. H. For millions of people, this is real trauma: A pedagogy of political trauma in the wake of the 2016 U.S. Presidential Election. *Teaching and Teacher Education*, 2018.70(2), P.175–185.
- [24] Goldberg T., Savenije G. M. Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger, L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. 2018. P. 503–526.
- [25] Journell W. Terrorism. In D. G. Krutka, A. M. Whitlock (Eds.), *Keywords in the social studies: Concepts and conversations* 2018. P.217–229.
- [26] Abu El-Haj T. R. I was born here, but my home, it's not here: Educating for democratic citizenship in an era of transnational migration and global conflict. *Harvard Educational Review*, 2007. 77(3), P.285–316.
- [27] Bellows E. Including 9/11 in the elementary grades: State standards, digital resources, and children's books. In W. Journell (Ed.), *Reassessing the social studies curriculum: Promoting critical civic engagement in a politically polarized, post-9/11 world*. 2016. P.29–40.
- [28] Kuthe A. Teaching the war on terror: Tackling controversial issues in a New York City public high school. *The Social Studies*, 2011. 102(4), P.160–163.
- [29] Stoddard J., Jones N., Hess D. Teaching 9/11 and the War on Terror National Survey of Secondary Teachers. 2019. URL: <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/79305>
- [30] Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 65. С. 147-155.
- [31] Baker N. D., Deham M. For a short time, we were the best version of ourselves: Hurricane Harvey and the ideal of community. *International Journal of Emergency Services*, 2019. 9(1), P.8–20.
- [32] Perry R. W., Lindell M. K. Understanding citizen response to disasters with implications for terrorism. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 2003. 11(2), P.49–60.
- [33] Awan I., Spiller K., Whiting A. Terrorism in the classroom: Security, surveillance and a public duty to act. *Palgrave Studies in Risk, Crime and Society*. 2019. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-01710-1>
- [34] Casebeer W. D., Russell J. Storytelling and terrorism: Towards a comprehensive «Counter-narrative strategy». *Center for Contemporary Conflict. Strategic Insights*, 2005. Vol. 4, No. 3, P. 1-16.
- [35] Sheppard M., Levy S. A. Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 2019. 77(1), P.193–203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- [36] Retamal G., Ruth A.-R., eds. *Education as a Humanitarian Response*. Herndon, VA: Cassell. 1998. 371 p.
- [37] Triplehorn C. *Education in Emergencies. Children in Crisis Unit, Save the Children. Field guide, part of the Children and War Capacity Building Initiative*. 2001. URL: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/education-care-protection-children-emergencies-field-guide/>
- [38] Pirisi A. Healing the Minds of War Exposed Children. *The Journal of Addiction and Mental Health*. 2001. 4(6). URL: [www.camh.net/journalv4no6/healing\\_minds\\_children](http://www.camh.net/journalv4no6/healing_minds_children).
- [39] Sinclair M. Planning Education Before, In and After Emergencies: Internet Discussion Forum 27 September – 22 October 2004. (The IIEP Virtual Institute) [https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/04\\_11\\_12\\_emergencies\\_forum\\_final\\_report.pdf](https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/04_11_12_emergencies_forum_final_report.pdf)
- [40] Israel Bar-Yehuda Idalovich. *The Problematic of Teaching History and Moral Education in Times of War and Terror*. Conference: The Fourth International Conference on Teacher Education - Teacher Education as a Social Mission: A Key to the Future. Hebrew University of Jerusalem. Tel Aviv. 2003. [https://www.researchgate.net/publication/298972221\\_The\\_Problematic\\_of\\_Teaching\\_History\\_and\\_Moral\\_Education\\_in\\_Times\\_of\\_War\\_and\\_Terror](https://www.researchgate.net/publication/298972221_The_Problematic_of_Teaching_History_and_Moral_Education_in_Times_of_War_and_Terror)
- [41] Прокопенко І. Національно-патріотичне виховання і педагогіка миру. Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти : мат.-ли II Міжнар. наук.-практ. конф., 29 квіт. 2020 р. Комун. закл. вищої освіти «Дніпровська акад. неперервної освіти». Дніпро, 2020. С. 127–128.
- [42] Андрущенко В. Педагогіка миру : актуальність теорії та практики. Вища освіта України. 2014. № 2. С. 5-12.

## STRATEGIES FOR ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN EMERGENCY SITUATIONS: ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE AND POSSIBILITIES OF ITS IMPLEMENTATION IN UKRAINE

**Kolomiets Alla Mykolaivna**

Doktor of Pedagogy, Professor, Vice Rector of the  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University,  
Vinnytsia, Ukraine  
ORCID ID 0000-0003-0536-0147  
*alla.kolomiets@vspu.edu.ua*

**Kolomiets Dmytro Ivanovych**

PhD (Pedagogy), Professor at the Department of Technologies and Safe Behavior Culture ,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University,  
Vinnytsia, Ukraine  
ORCID ID 0000-0003-1966-0837  
*dmytro.kolomiets@vspu.edu.ua*

**Ivashkevych Yevgen Mykhailovych**

Doctoral Student at the Department of Pedagogy, Professional Education and Educational Institutions' Management,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University,  
Vinnytsia, Ukraine  
ORCID ID 0000-0001-7666-0548  
*iem240377@gmail.com*

**Abstract.** The article analyzes the experience of countries where educational institutions had to face manifestations of emergency situations (ES) of either social or military nature. Based on the analysis of relevant scientific researches, the authors found out the ways of how teachers and students should reacted to emergency situations. The authors determined the main strategies of emergency situations response which were proposed by scientists from different countries. The structure and stages of using Sondel's pedagogy of political trauma, the strategy of emergency education and the model of peace pedagogy are also described in the article.

It was concluded that the strategies of teachers' response to emergency situations which were developed in other countries can be adapted in Ukraine for organizing education in the conditions of martial law and in the post-war period.

For Ukrainian realities it can be valuable to use the expanded structure of «pedagogy of political trauma», which consists of four auxiliary strategies: caring for the students' social and emotional well-being (strategy #1), cultivating and developing positive civic attitudes (strategy #2), developing students' critical consciousness (strategy #3), and provision students with informational support (strategy #4).

Working with students from internally displaced families, it can be effective to use the emergency education model which involves three stages: I – recreational activities in safe places, II – informal education, and III – formal education. After the victory of Ukraine, when the martial law will be lifted and our country will return to peaceful life, teachers will be able to gradually return to the upbringing of pacifism in students.

It will be possible to generalize the theoretical provisions regarding international strategies for the organization of education in emergency situations and, as a result, offer specific proposals for making additions to the future teachers' professional training content in pedagogical universities of Ukraine.

**Key-words:** martial law, emergency education, emergency situations, pedagogy of peace, pedagogy of political trauma, terrorism.

### References (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Price P. Education in emergencies: benefits, best practices and partnerships. The Applid Antropologist. Vol. 31 №. 2 2011. P.54-60.
- [2] INEE «Sphere and INEE Companionship: A Partnership to Promote Quality and Accountability in humanitarian Response». 2009. URL: [https://inee.org/system/files/resources/Sphere\\_INEE\\_companionship\\_flyer.pdf](https://inee.org/system/files/resources/Sphere_INEE_companionship_flyer.pdf)
- [3] Save the Children Re-Write the Future: Education in Emergencies. Accessed 10 May, 2011. URL: <https://reliefweb.int/report/sudan/rewrite-future-education-children-conflict-affected-countries>
- [4] Education in emergencies. ReWrite the Future Brief.pdf. Sphere Project 2004 Humanitarian Charter and Minimum Standards in Disaster Response. Accessed 10 April, 2011. URL: <https://www.unicef.org/education/emergencies>

- [5] Cervantes-Duarte, L., & Fernández-Cano, A. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), URL: <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.12>.
- [6] Edukacja dla pokoju. 2019. T.2. 648 с.
- [7] Tsukur O. Constructive behavior of the educational process participants in emergency situation: the problem of criteria choice. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 2020. 46(49). P.233-241.
- [8] Shevchuk I., Shevchuk A. Osvitnya analityka kriz' pryzmu viyny: vyklyky ta mozhlyvosti dlya vyshchoyi shkoly ukrayiny. [Educational analytics through the prism of war: challenges and opportunities for higher education in Ukraine]. *Economy and society*. 2022. (39). URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80>
- [9] Aguilar P., Retamal G. Rapid Educational Response in Complex Emergencies: A Discussion Document. Geneva: International Bureau of Education. 1998. Box 199, 1211, 49 p.
- [10] Pfefferbaum B., Pfefferbaum R.L., Gurwitch R., Nagumalli S., Brandt E. N., Robertson M. J., Aceka A., Saste, V.S. Children's response to terrorism: A critical review of the literature. *Current Psychiatry Reports*, 2003. 5(2), P.95–100.
- [11] Sommers M. Education in Emergencies: Critical Questions and Challenges. 2004. URL: [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnadm046.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadm046.pdf)
- [12] Sommers M. Children, Education and War: Reaching Education For All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict. 2002. №1. 41 p.
- [13] Sommers M. Education in Emergencies: Critical Questions and Challenges. 2004. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnadm046.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadm046.pdf)
- [14] Otto M. W., Henin A., Hirshfeld-Becker D. R., Pollack M. H., Biederman J., Rosenbaum J. F. Posttraumatic stress disorder symptoms following media exposure to tragic events: Impact of 9/11 on children at risk for anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 2007. 21(7), P.888–902.
- [15] Tatar M., Amram, S. Israeli adolescents' coping strategies in relation to terrorist attacks. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2007. 35(2), P.163–173.
- [16] Noppe I. C., Noppe L. D., Bartell D. Terrorism and resilience: Adolescents' and teachers' responses to September 11. *Death Studies*, 2006. 30(1), P.41–60.
- [17] Brody D., Baum N. L. Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience. *Curriculum Inquiry*, 2007. 37(1), 9–31.
- [18] vanOvermeire R., Six S., Vesentini L., Deschepper R., Denys E., Bilsen J. Questions and emotions of minors after terrorist attacks: A qualitative study using data from a Belgian youth-helpline. *Community Mental Health Journal*, 2020. 56(2), P.280–286.
- [19] Felix E., Vernberg E.M., Pfefferbaum R.L., Gill D., Schorr J., Boudreaux A. Gurwitch R., Galea S., Pfefferbaum B. Schools in the shadow of terrorism: Psychosocial adjustment and interest in interventions following terror attacks. *Psychology in the Schools*, 2010. 47(6), P.592–605.
- [20] Hess D., Stoddard J. 9/11 in the curriculum: A retrospective. *The Social Studies*, 2011. 102(4), P. 175–179.
- [21] Stylianou P., Zembylas M. Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers' perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education*, 2021. 49(1), P.54–77.
- [22] Wansink B., Graaf A.B., Berghuis E. Teaching under attack: The dilemmas, goals, and practices of upper-elementary school teachers when dealing with terrorism in class. *Theory & Research in Social Education*. 2021.Vol.49. Issue 4. P. 489-509.
- [23] Sondel B., Baggett H. C., Dunn A. H. For millions of people, this is real trauma: A pedagogy of political trauma in the wake of the 2016 U.S. Presidential Election. *Teaching and Teacher Education*, 2018.70(2), P.175–185.
- [24] Goldberg T., Savenije G. M. Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger, L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. 2018. P. 503–526.
- [25] Journell W. Terrorism. In D. G. Krutka, A. M. Whitlock (Eds.), *Keywords in the social studies: Concepts and conversations* 2018. P.217–229.
- [26] Abu El-Haj T. R. I was born here, but my home, it's not here: Educating for democratic citizenship in an era of transnational migration and global conflict. *Harvard Educational Review*, 2007. 77(3), P.285–316.
- [27] Bellows E. Including 9/11 in the elementary grades: State standards, digital resources, and children's books. In W. Journell (Ed.), *Reassessing the social studies curriculum: Promoting critical civic engagement in a politically polarized, post-9/11 world*. 2016. P.29–40.
- [28] Kuthe A. Teaching the war on terror: Tackling controversial issues in a New York City public high school. *The Social Studies*, 2011. 102(4), P.160–163.
- [29] Stoddard J., Jones N., Hess D. Teaching 9/11 and the War on Terror National Survey of Secondary Teachers. 2019. URL: <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/79305>
- [30] Kolomiets A. M., Zhovnych O. V., Kolomiets D. I., Ivashkevich E. M. Aktualizatsiya navychok pedahoha, shcho neobkhdni dlya orhanizatsiyi osvitynoho protsesu v umovakh nadzvychaynykh sytuatsiy. [Updating the teacher's skills necessary for the organization of the educational process in emergency situations]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. 2022. Issue 65. P. 147-155.