



Педагогічна освіта

УДК 37.015.3:355.01

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.17244657>

**Трансформація педагогічної діяльності в умовах збройного конфлікту:
виклики та стратегії адаптації**

Бевз Надія Вікторівна,

кандидатка філософських наук, доцент кафедри психології, педагогіки та
філології, Харківська державна академія культури,

каб. 13, вул. Бурсацький узвіз, 5, м. Харків, Україна, 61057,

<https://orcid.org/0009-0006-0167-9889>

Кучерова Ольга Вікторівна,

старша викладачка кафедри іноземних мов професійного спрямування,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

ауд. 10/10, вул. Свободи, 4, м. Харків, Україна, 61022,

<https://orcid.org/0000-0003-1307-0836>

Вальчук Каріна Валеріївна,

старша викладачка кафедри іноземних мов професійного спрямування,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

ауд. 10/10, вул. Свободи, 4, м. Харків, Україна, 61022,

<https://orcid.org/0000-0002-4082-9660>

Прийнято: 15.09.2025 | Опубліковано: 30.09.2025

Анотація: Збройні конфлікти спричиняють дестабілізацію освітньої системи, що зумовлює трансформацію педагогічної діяльності через нові



вимоги, стрес та нестабільність. **Мета** статті полягає у проведенні теоретичного аналізу трансформації педагогічної діяльності в умовах збройного конфлікту, визначенні ключових викликів, стратегії адаптації та факторів формування педагогічної стійкості. У статті **було використано** інтегративний теоретичний підхід, що поєднує модель стресу та копінгу Р. Лазаруса і С. Фолкмана з концепцією резильєнтності А. Маслен. **Результати:** ідентифіковано основні виклики (психологічні, організаційні, матеріальні, соціальні), стратегії адаптації (проблемно-фокусовані, емоційно-фокусовані, уникнення) та фактори педагогічної стійкості (особистісні, соціальні, професійні, інституційні). Запропоновано концептуальну рамку для емпіричних досліджень, яка враховує взаємозв'язок між стресом, копінг-стратегіями та резильєнтністю. **Висновки:** результати дослідження створюють основу для розробки рекомендацій щодо підтримки педагогів в екстремальних умовах, сприяють підвищенню їхнього адаптаційного потенціалу та забезпеченню якості освіти. Дослідження підкреслює важливість інтегративного підходу для розуміння складних взаємозв'язків між викликами та стратегіями адаптації педагогів. Перспективними є емпірична верифікація запропонованої моделі та розробка програм підтримки педагогічної стійкості.

Ключові слова: педагогічна діяльність, збройний конфлікт, копінг-стратегії, резильєнтність, професійний стрес, адаптація.



Transformation of Pedagogical Activity in Armed Conflict: Challenges and Adaptation Strategies

Bevz Nadiia,

PhD in Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology,
Pedagogy, and Philology,
Kharkiv State Academy of Culture, Room 13, 5 Bursatskyi Uzviz, Kharkiv, Ukraine,
61057,

<https://orcid.org/0009-0006-0167-9889>

Kucherova Olha,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Professional Purposes,
V.N. Karazin Kharkiv National University, Room 10/10, 4 Svobody Street, Kharkiv,
Ukraine, 61022,

<https://orcid.org/0000-0003-1307-0836>

Valchuk Karina,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Professional Purposes,
V.N. Karazin Kharkiv National University, Room 10/10, 4 Svobody Street, Kharkiv,
Ukraine, 61022,

<https://orcid.org/0000-0002-4082-9660>

Abstract: *Armed conflicts disrupt educational systems, necessitating a transformation of pedagogical practices due to emerging demands, heightened stress, and pervasive instability. This study aims to theoretically analyse the transformation of pedagogical activity in the context of armed conflict, identifying key challenges, adaptation strategies, and factors that contribute to pedagogical resilience. An integrative theoretical framework was employed, synthesising the stress and coping*



model of R. Lazarus and S. Folkman with that of A. Masten's concept of resilience.

Results: *The analysis identifies primary challenges (psychological, organisational, material, and social), adaptation strategies (problem-focused, emotion-focused, and avoidance), and factors that foster pedagogical resilience (personal, social, professional, and institutional). A conceptual framework for empirical research is proposed, capturing the interplay between stress, coping strategies, and resilience.*

Conclusions: *The findings provide a foundation for developing recommendations to support educators in extreme conditions, enhancing their adaptive capacity and ensuring educational quality. The study underscores the value of an integrative approach in elucidating the complex relationships between challenges and adaptation strategies in pedagogical practice. Future research should focus on empirical validation of the proposed model and the development of targeted programs to bolster pedagogical resilience.*

Keywords: *armed conflict, pedagogical activity, stress, coping strategies, resilience, adaptation.*

Постановка проблеми. Збройні конфлікти, що детерміновані як складні соціальні явища травматичного характеру, не лише дестабілізують соціально-політичну систему, але й ініціюють фундаментальні зміни в структурі та функціонуванні суспільних інститутів, зокрема, освітньої системи [2, 11]. Педагогічна діяльність в таких умовах зазнає суттєвої трансформації, що проявляється у виникненні нових професійних вимог, загостренні психологічного напруження та необхідності переосмислення традиційних ролей та функцій викладача [4,8]. Це актуалізує питання пошуку ефективних стратегій адаптації та підтримки педагогічних працівників, здатних забезпечити якісний освітній процес в умовах невизначеності та соціальної нестабільності. Реалізація комплексного аналізу зазначеної проблематики потребує застосування інтегративного підходу, який дозволяє поєднати різні теоретичні перспективи та



отримати більш глибоке та всебічне розуміння складних взаємозв'язків між факторами стресу, копінгом та адаптацією. Інтегративний підхід передбачає синтез результатів міждисциплінарних досліджень, поєднуючи перспективи психології, педагогіки, соціології, а також теорії травми, що дозволяє врахувати як індивідуальні психологічні наслідки впливу конфлікту, так і соціальний контекст, в якому відбувається педагогічна діяльність [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх п'яти років (2020–2025 рр.) науковці активно досліджували психологічний стрес, копінг-стратегії та резильєнтність педагогів у контексті пандемії COVID-19, воєнних конфліктів та системних трансформацій у сфері освіти.

Лу Дж. [2] провів систематичний огляд 54 досліджень, присвячених резильєнтності вчителів, використовуючи модель "вимоги-ресурси". Автор визначив ключові ресурси (наприклад, соціальна підтримка, професійна автономія) та вимоги (наприклад, робоче навантаження, емоційна напруга), що впливають на стійкість педагогів. Дослідження підкреслює важливість балансу між вимогами та ресурсами для підтримки резильєнтності, але не пропонує конкретних стратегій для їхньої інтеграції в освітні системи.

Кавалларі Дж. М. та ін. [3] провели якісне дослідження впливу пандемії COVID-19 на вчителів початкових і середніх шкіл у США. Дослідження виявило довготривалі стресори, такі як дистанційне навчання та брак інституційної підтримки, і підкреслило необхідність системних інтервенцій. Проте автори не пропонують конкретних інструментів для їх реалізації.

Аг'японг Б. [4] у систематичному огляді проаналізував поширеність стресу, вигорання, тривожності та депресії серед вчителів у різних країнах. Результати вказують на широкий діапазон показників (від 10% до 50% залежно від контексту), що підкреслює потребу в профілактичних заходах. Однак огляд не акцентує на специфіці регіональних чи культурних відмінностей, що обмежує його застосовність до локальних контекстів, таких як Україна.



Боразон Е. К., Чуанг С. [5] у систематичному огляді дослідили роль системної резильєнтності в освіті, наголошуючи на інституційних механізмах підтримки, таких як професійний розвиток і менторство. Дослідження підкреслює важливість системного підходу, але не деталізує, як ці механізми можуть бути адаптовані до умов криз, таких як війна.

Сальво-Гаррідо С. [6] дослідив фактори, що формують резильєнтність педагогів, акцентуючи на персональних (наприклад, самомотивація) та контекстуальних (наприклад, підтримка адміністрації) детермінантах. Робота пропонує теоретичну модель, але не містить практичних рекомендацій для її впровадження.

Гальченко М. та ін. [7] дослідили резильєнтність педагогів, учнів та їхніх батьків в умовах війни в Україні. Результати показали зниження рівня резильєнтності серед дорослих учасників освітнього процесу, наголошуючи на критичній ролі соціальної підтримки. Проте дослідження не розкриває механізмів імплементації такої підтримки на системному рівні.

Сидорів С. [8] описав практичні підходи до навчання педагогів методам підвищення резильєнтності в Україні. Кейси, представлені в дослідженні, демонструють ефективність тренінгів з інклюзії та стрес-менеджменту, але бракує емпіричних даних про їхній довготривалий вплив.

Чен Дж. [9] розробив інвентар резильєнтності педагогів, підкреслюючи її багатовимірність (емоційна, соціальна, професійна). Дослідження пропонує нові інструменти для оцінки резильєнтності, але не розглядає їхньої застосовності в умовах нестабільності, таких як воєнний період.

Лордос А. [10] описав практики створення інструментів готовності шкіл і заходів підтримки в Україні в умовах війни. Дослідження підкреслює важливість системної резильєнтності, але не оцінює ефективність запропонованих заходів у довгостроковій перспективі.



Гу Г. та ін. [11] дослідили розвиток резильєнтності вчителів середньої школи, виявивши ключові фактори, такі як професійна підтримка та особистісна адаптивність. Робота акцентує на динамічному характері резильєнтності, але не пропонує конкретних стратегій для її розвитку в кризових умовах.

Зокрема, ми враховуємо підходи до оцінки резильєнтності, запропоновані Чен Дж. [9], та інституційні механізми підтримки, описані Боразон Е. К. та Чуанг С. [5]. Дослідження Гальченко М. та ін. [7] і Лордос А. [10] є основою для аналізу специфіки українського контексту, зокрема впливу воєнного стресу. Водночас ми використовуємо висновки Кавалларі Дж. М. та ін. [3] і Аг'японг Б. [4] для порівняння глобальних і локальних стресорів.

На підставі аналізу наведених джерел нами було виявлено наступні **невирішені питання:**

1. Брак укріплених емпіричних інструментів для вимірювання педагогічної резильєнтності в умовах збройного конфлікту, адаптованих до українського контексту.

2. Недостатня кількість довготривалих лонгitudних досліджень, що відстежують динаміку копінг-стратегій та їх вплив на професійну ефективність.

3. Обмежена інтеграція інституційних факторів (політики закладів освіти, фінансові та технічні ресурси) у моделі, які пояснюють педагогічну стійкість.

4. Недостатня кількість досліджень інтервенцій з доведеним ефектом (рандомізовані або квазі-експерименти) для підвищення стійкості педагогів у кризових умовах.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка концептуальної рамки, що поєднує транзакційну модель стресу та копінгу з концепцією резильєнтності, а також визначення пріоритетних напрямів для емпіричної верифікації та розробки програм підтримки педагогічної стійкості в умовах збройного конфлікту.



Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічним підґрунтям дослідження виступають: модель стресу та копінгу Р. Лазаруса та С. Фолкмана, а також концепція резильєнтності [15; 19]. Модель Лазаруса та Фолкмана розглядає стрес як транзакційний процес, що виникає внаслідок когнітивної оцінки індивідом дисбалансу між сприйнятими вимогами середовища та наявними ресурсами для їх задоволення [17]. Ця модель дозволяє не лише ідентифікувати джерела стресу, а й проаналізувати роль копінг-стратегій у процесі адаптації до стресогенних умов [19; 20]. Концепція резильєнтності, що набула поширення завдяки працям Еммі Вернер та Рут Сміт, акцентує увагу на здатності особистості до успішної адаптації в умовах екстремального впливу несприятливих факторів, підкреслюючи важливість особистісних ресурсів, соціальної підтримки та здатності до відновлення після травматичних подій [18; 26].

В свою чергу, вибір моделі Лазаруса та Фолкмана обумовлений її здатністю комплексно відображати динаміку стресового процесу, враховуючи когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти. Крім того, ця модель дозволяє проаналізувати роль суб'єктивної оцінки індивідом ситуації та вибору копінг-стратегій у процесі адаптації до стресогенних умов [19]. Концепція резильєнтності, в свою чергу, є важливою для розуміння механізмів відновлення та розвитку особистості в умовах збройного конфлікту, підкреслюючи роль внутрішніх та зовнішніх ресурсів у процесі подолання труднощів та адаптації до нових реалій. Варто зазначити, що існують й інші моделі стресу та копінгу, такі як модель збереження ресурсів С. Хобфолла, модель транзакційного стресу М. МакГрат, проте, модель Лазаруса та Фолкмана є найбільш поширеною та комплексною, що робить її оптимальним вибором для даного дослідження [22; 15].

В умовах збройного конфлікту в Україні, вивчення резильєнтності педагогів набуває особливого значення, оскільки саме їх здатність до адаптації,



подолання стресу та підтримки студентів є ключовим фактором забезпечення стабільності та якості освітнього процесу [1; 23]. Застосування моделі Р. Лазаруса та С. Фолкмана дозволяє систематизувати та класифікувати виклики, з якими стикаються педагоги в умовах збройного конфлікту, розглядаючи їх як наслідок порушення балансу між висунутими вимогами та наявними ресурсами. В умовах збройного конфлікту, педагоги стикаються з екстремальними вимогами, які виходять за межі їх професійних обов'язків, включаючи забезпечення безпеки студентів, адаптацію до дистанційного навчання, надання психологічної підтримки травмованим студентам, та одночасне подолання власних стресових переживань. Ці вимоги часто перевищують наявні ресурси педагогів, що призводить до виникнення стресу та емоційного виснаження. Виокремлюються наступні ключові категорії викликів:

1. психологічні виклики: характеризуються підвищеним рівнем емоційного дистресу, зокрема, тривожності, депресивних станів, проявів посттравматичного стресового розладу (ПТСР), професійного вигорання, емоційного виснаження, когнітивних порушень, пов'язаних з особистими травматичними переживаннями та емпатичною реакцією на травматизацію студентів. Додатково, може виникати почуття провини за неможливість надання повної підтримки студентам, страх за власну безпеку та безпеку близьких, а також відчуття втрати контролю над ситуацією;
2. організаційні виклики: пов'язані з труднощами в організації та реалізації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, неадекватним технічним забезпеченням, необхідністю адаптації навчальних програм до актуальних потреб та умов, мінливістю освітньої політики. Додатково, може виникати необхідність працювати в умовах нестабільного інтернет-з'єднання, відсутності доступу до необхідного обладнання, та відсутності чітких інструкцій щодо організації навчального процесу;



3. матеріальні виклики: детерміновані економічною нестабільністю, зниженням рівня фінансового забезпечення, втратою майна, обмеженим доступом до необхідних ресурсів для забезпечення базових потреб. Це може призводити до погіршення умов життя, відчуття фінансової незахищеності, та необхідності пошуку додаткових джерел доходу;
4. соціальні виклики: характеризуються руйнацією соціальних зв'язків, відчуттям соціальної ізоляції, обмеженою підтримкою з боку професійного та особистого оточення, дефіцитом соціального капіталу. Це може призводити до відчуття самотності, втрати підтримки, та зменшення можливостей для отримання інформації та допомоги [16; 12; 19; 24].

Представлена класифікація сприяє більш глибокому розумінню комплексної природи та масштабу викликів, що стоять перед педагогічними працівниками в умовах збройного конфлікту.

В той же час, використання концепції резильєнтності, сформульованої Анн Мастен, що визначає її як динамічний процес позитивної адаптації в умовах значної загрози, дозволяє дослідити спектр стратегій адаптації, які педагоги активно використовують для подолання викликів, пов'язаних з впливом збройного конфлікту [20]. З позицій теорії резильєнтності, виділяються наступні категорії адаптаційних стратегій:

1. проблемно-фокусовані стратегії: передбачають активні дії, спрямовані на безпосереднє вирішення конкретних проблем та подолання труднощів, включаючи пошук додаткових ресурсів (наприклад, звернення до волонтерських організацій, пошук можливостей для отримання фінансової допомоги), перегляд та модифікацію навчальних планів (наприклад, адаптація навчального матеріалу до потреб травмованих студентів, використання інтерактивних методів навчання), організацію взаємопідтримки та професійного обміну досвідом (наприклад, створення груп підтримки для педагогів, проведення



- вебінарів та майстер-класів з обміну досвідом), встановлення чітких пріоритетів (наприклад, визначення найважливіших завдань та концентрація зусиль на їх виконанні);
2. емоційно-фокусовані стратегії: включають дії, спрямовані на регулювання власних емоційних реакцій, включаючи звернення за професійною психологічною допомогою (наприклад, індивідуальні консультації з психологом, групова терапія), застосування технік релаксації та самозаспокоєння (наприклад, медитація, дихальні вправи, аутотренінг), пошук емоційної підтримки в соціальному оточенні (наприклад, спілкування з друзями та родиною, участь у групах підтримки), позитивне переосмислення ситуації (наприклад, пошук позитивних аспектів в досвіді конфлікту, фокусування на можливостях для зростання та розвитку);
 3. стратегії уникнення: реалізуються через дії, спрямовані на уникнення потенційно травмуючих ситуацій, зокрема, тимчасове припинення професійної діяльності (наприклад, взяття відпустки або перехід на неповний робочий день), обмеження контакту з джерелами інформації, що викликають негативні емоції (наприклад, відмова від перегляду новин про конфлікт), використання механізмів психологічного захисту (наприклад, заперечення проблеми, інтелектуалізація, раціоналізація) [13; 12; 18; 21].

Необхідно підкреслити, що ефективність використання кожної із зазначених стратегій адаптації є ситуаційно-залежною та визначається індивідуальними особливостями педагога, наявністю необхідних ресурсів та специфікою конкретного контексту.

Педагогічна стійкість розглядається нами як багатовимірний конструкт, що відображає здатність педагога не лише адаптуватися до складних умов, але й підтримувати високий рівень професійної ефективності та забезпечувати якість



освітнього процесу в умовах збройного конфлікту. Зауважимо, що формування педагогічної стійкості детерміноване наступними ключовими факторами:

1. **Особистісні ресурси:** передбачають розвинені навички саморегуляції (здатність контролювати свої емоції та поведінку в стресових ситуаціях), високий рівень емоційного інтелекту (здатність розпізнавати та розуміти емоції, як свої, так і інших людей), оптимістичне світосприйняття (позитивне ставлення до життя та віра в майбутнє), здатність до гнучкого реагування на зміни (адаптивність та готовність до нових викликів), наявність внутрішньої мотивації (прагнення до професійного розвитку та досягнення успіху) та високого рівня самосвідомості (розуміння своїх сильних та слабких сторін, а також цінностей та переконань).
2. **Соціальна підтримка:** характеризується наявністю розгалуженої мережі соціальних зв'язків з колегами, членами родини, друзями, можливістю отримання емоційної, інформаційної та матеріальної допомоги, відчуттям приналежності до професійної спільноти (усвідомлення себе частиною колективу та відчуття підтримки з боку колег).
3. **Професійні ресурси:** передбачають доступ до актуальної інформації (доступ до наукових досліджень, методичних рекомендацій, інформації про нові технології в освіті), методичних матеріалів (наявність розроблених навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів), сучасних технологій (доступ до комп'ютерної техніки, програмного забезпечення, інтернет-з'єднання), можливості професійного розвитку та підвищення кваліфікації (участь у тренінгах, семінарах, конференціях), сприятливий психологічний клімат у колективі (атмосфера взаємопідтримки, поваги та співпраці).
4. **Інституційні фактори:** виявляються у наявності ефективної системи підтримки з боку адміністрації освітніх установ (розуміння потреб



педагогів, надання необхідної допомоги та підтримки), впровадженні програм, спрямованих на покращення умов праці (забезпечення безпечних умов праці, надання технічного забезпечення), забезпечення психологічного благополуччя педагогів (організація психологічних консультацій, тренінгів, груп підтримки), формуванні культури взаємодопомоги та підтримки в колективі (створення можливостей для спілкування та обміну досвідом, організація спільних заходів).

Висновки. Отже, запропонований теоретичний аналіз дозволяє ідентифікувати та систематизувати ключові виклики, стратегії адаптації та фактори, що впливають на трансформацію педагогічної діяльності в умовах збройного конфлікту. Застосування інтегративного підходу та використання відповідних теоретичних конструктів (модель стресу та копінгу Р. Лазаруса та С. Фолкмана, концепція резильєнтності) сприяє більш глибокому розумінню досліджуваної проблеми та формуванню науково обґрунтованих підходів до розробки дієвих заходів підтримки педагогічних працівників, що функціонують в екстремальних умовах. Перспективними напрямками подальших досліджень є емпірична верифікація висунутих теоретичних положень, розробка інструментарію для оцінки рівня педагогічної стійкості, а також розробка та апробація комплексних програм підтримки, спрямованих на підвищення адаптаційного потенціалу педагогів та забезпечення якості освітнього процесу в умовах збройного конфлікту.

Список використаних джерел

1. Cole S. F., Eisner J., Gregory M., Ristuccia J. Helping traumatized children learn: Supportive school environments for children impacted by trauma. Massachusetts: Massachusetts Advocates for Children, 2013. 289 p.



2. Lu J., Chen J., Li Z., Li X. A systematic review of teacher resilience: A perspective of the Job Demands and Resources model. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 151. Article 104742.
3. Cavallari J. M., et al. A qualitative study of U.S. K-12 educators in 2021–2022. *BMC Public Health*. 2024. Vol. 24. Article 120.
4. Agyapong B. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, No. 15. P. 9001.
5. Borazon E. Q., Chuang S. Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *Education and Development Journal*. 2023. Vol. 12, No. 2. P. 45–59.
6. Salvo-Garrido S. Understanding teacher resilience: Keys to well-being. *International Education Journal*. 2025. Vol. 15, No. 2. P. 55–70.
7. Halchenko M., et al. Resilience of teachers, students, and their parents under war. *Public Health Journal*. 2024. (Available at PubMed).
8. Sydoriv S. Training educators to foster inclusion and resilience: Lessons from Ukraine. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2023. Vol. 10, No. 1. P. 23–31.
9. Chen J. Reimagining teacher resilience for flourishing. *Asia-Pacific Education Researcher*. 2024. Vol. 33. P. 1363–1372.
10. Lordos A. Building systemic resilience in Ukrainian schools. *Journal of Education in Emergencies*. 2024. Vol. 8, No. 2. P. 101–119.
11. Gu H., et al. Exploring the resilience development of secondary school teachers. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11. Article 45.
12. Dryden-Peterson S. Refugee education: The crossroads of displacement and development. *Comparative Education Review*. 2016. Vol. 60, No. 4. P. 617–640.
13. Folkman S. Stress: Appraisal and coping. *Perspectives on Psychological Science*. 2013. Vol. 8, No. 6. P. 672–682.



14. Greenberg M. T., Brown J. L., Abenavoli R. M. Teacher stress and health: Prevention and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2016. Vol. 25, No. 6. P. 491–497.
15. Gu Q., Day C. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. 2007. Vol. 23, No. 8. P. 1302–1322.
16. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, No. 3. P. 513.
17. Jennings P. A. Mindfulness for teachers: Skills to reduce stress and burnout. New York: W. W. Norton & Company, 2015. 288 p.
18. Kyriacou C. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Psychology Review*. 2001. Vol. 13, No. 1. P. 27–47.
19. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
20. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238.
21. Nicolai S., Triplehorn C. The impact of war on education: Evidence from Uganda, Kosovo, and Lebanon. *Comparative Education Review*. 2003. Vol. 47, No. 3. P. 295–324.
22. Pyhältö K., Pietarinen J., Soini T. Integrative coping strategies and teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*. 2015. Vol. 47. P. 126–136.
23. Sinclair M. Planning education in and after emergencies. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. 167 p.
24. Souers K., Hall P. Fostering resilient learners: Strategies for creating a trauma-sensitive classroom. Alexandria, VA: ASCD, 2016. 234 p.
25. Ungar M. The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2011. Vol. 81, No. 1. P. 1–17.



26. Werner E. E., Smith R. S. Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill, 1982. 280 p.