УДК 37.014:005.334(091) **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-1-12

ТЕРМІНОЛОГІЯ БЕЗПЕКИ ТА СТІЙКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ ГЕНЕЗИС ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Джурило А. П.
кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України;
доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID ID: 0000-0002-5129-6724

У статті здійснено комплексний історико-генетичний та концептуальний аналіз термінології безпеки та стійкості шкільної освіти в науковому дискурсі. Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням гуманітарних криз, збройних конфліктів, пандемій і природних катастроф, що суттєво впливають на освітні системи. Простежено еволюцію ключових понять – від «school safety» (шкільна безпека) і «safe schools» (безпечні школи), що виникли як реакція на шкільне насильство в США наприкінці XX ст. (стрілянина в Коламбайнській школі 1999 року), до ширших термінів, таких як «education in emergencies» (освіта в надзвичайних ситуаціях), «educational resilience» (освітня резильєнтність), «disaster risk reduction in education» (зниження ризику катастроф в освіті) та «trauma-informed approach» (підхід з урахуванням травматичного досвіду). Встановлено, що початково безпекова термінологія формувалася у відповідь на локальні загрози, проте згодом набула глобального виміру, інтегруючись в дискурс освіти та педагогіки, зокрема в рамках Comprehensive School Safety Framework та Education for Sustainable Development. Проаналізовано співвідношення понять «стійкість» і «резильєнтність» у сучасному українському контексті: стійкість акцентує на внутрішній стабільності та довгостроковій адаптації, тоді як резильєнтність підкреслює динамічний процес відновлення та трансформації після шоків. Окреслено їхні семантичні відмінності, рівні застосування (індивідуальний, інституційний, системний) та вплив на формування компетентностей у здобувачів освіти. Доведено, що сучасне розуміння безпеки шкільної освіти виходить далеко за межі фізичного захисту (укриття, охорона) та охоплює психосоціальні (підтримка ментального здоров›я), інституційні (освітня безперервність) й нормативні аспекти (законодавство про освіту в кризових ситуаціях). Здійснено спробу систематизації фрагментарної термінології та її адаптації до воєнного контексту. Отримані результати можуть слугувати теоретичною основою для вдосконалення освітньої політики України в умовах війни та післявоєнної відбудови.

Ключові слова: *безпека шкільної освіти, освітня стійкість, резильєнтність, освіта в надзвичайних ситуаціях, травмо-інформований підхід, зменшення ризику катастроф.*

Dzhurylo A. P. Terminology of School Education Safety and Resilience: Historical Genesis and Conceptual Analysis

The article conducts a comprehensive historical-genetic and conceptual analysis of the terminology related to the security and resilience of school education in the scientific discourse. The relevance of the study is driven by the rapid increase in humanitarian crises, armed conflicts, pandemics, and natural disasters, which significantly impact educational systems. The evolution of key concepts is traced – a from "school safety and "safe schools", which emerged as a reaction to school violence in the USA at the end of the 20th century (the Columbine school shooting in 1999), to broader terms such as "education in emergencies", "educational resilience", "disaster risk reduction in education", and "trauma-informed approach". It is established that security terminology initially formed in response to local threats, but later acquired a global dimension, integrating into humanitarian and sustainable discourses, particularly within the Comprehensive School Safety Framework and Education for Sustainable Development. The article analyzes the relationship between the concepts of "stability" and "resilience" in the contemporary Ukrainian context: stability emphasizes internal stability and long-term adaptation, while resilience highlights the dynamic process of recovery and transformation after shocks. Their semantic differences, levels of application (individual, institutional, systemic), and impact on the formation of competencies in education seekers are outlined. It is proven that the modern understanding of school education security extends far beyond physical protection (shelters,

© Джурило А. П., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

security) and encompasses psychosocial (mental health support), institutional (educational continuity), and normative aspects (legislation on education in crises). An attempt to systematize fragmented terminology and adapt it to the wartime context is made. The obtained results can serve as a theoretical foundation for improving Ukraine's educational policy in conditions of war and post-war reconstruction.

Keywords: *school safety, educational resilience, education in emergencies, trauma-informed approach, disaster risk reduction, sustainable education systems.*

Вступ. У сучасному світі, позначеному зростаючою кількістю гуманітарних криз, збройних конфліктів, природних катастроф та соціальних потрясінь, питання безпеки та стійкості освітніх систем набуває особливої актуальності. За даними INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies) [10], у 2019 р. 127 мільйонів дітей шкільного віку, які проживали в країнах, що зазнали криз, не відвідували школу, що становило майже половину загальносвітової кількості дітей поза освітою. В Україні, яка у 2014 р. спочатку зіткнулася з гібридною агресією, а з 24 лютого 2022 р. перебуває у стані повномасштабної війни, питання освіти в умовах надзвичайних ситуацій та формування стійких освітніх систем є не теоретичною абстракцією, а нагальною практичною потребою.

Сучасні виклики, якими в контексті даної публікації виступають збройні конфлікти, кліматичні зміни, пандемії та технологічні ризики, актуалізують потребу в переосмисленні фундаментальних категорій освітньої політики. Терміни «безпека» та «стійкість» шкільної освіти вийшли за межі суто технічного чи гігієнічного розуміння і перетворилися на ключові концепти забезпечення права дитини на якісну освіту. Актуальність теми зумовлена необхідністю систематизації термінологічного апарату, який часто використовується інтуїтивно, без чіткого розмежування змісту [5].

Незважаючи на активне впровадження підходів безпеки та стійкості у сфері освіти, відповідний термінологічний апарат залишається концептуально неузгодженим і методологічно розпорошеним. У науковому та політичному дискурсі паралельно функціонують такі поняття, як «освіта в надзвичайних ситуаціях» (education in emergencies), «стійкість освіти» (educational resilience), «зниження ризику катастроф в освіті» (disaster risk reduction in education), «травма-інформоване навчання» (trauma-informed education), «освіта для миру» (peace education) тощо. Хоча ці категорії пов'язані спільною проблематикою безпеки та відновлення освітніх систем, вони сформувалися в різних історичних контекстах, спираються на відмінні теоретичні засади та передбачають специфічні практичні стратегії реалізації. У зв'язку з цим системний і критичний аналіз термінології набуває принципового значення як основа для концептуальної впорядкованості досліджень і вироблення цілісної освітньої політики у сфері безпеки та стійкості [16].

Наукова новизна дослідження полягає у спробі комплексного історико-генетичного та концептуального аналізу термінології безпеки та стійкості шкільної освіти в українському науковому дискурсі з урахуванням міжнародного досвіду. Актуальність роботи посилюється необхідністю наукового супроводу реформи «Нової української школи» в умовах війни та післявоєнної відбудови, а також приведення національних підходів у відповідність із глобальними стандартами ЮНЕСКО та GADRRRES [24-26].

Методи та методики дослідження. Метою статті є комплексний аналіз ключових термінів і понять, що застосовуються в галузі безпеки та стійкості шкільної освіти, зокрема дослідження історичного генезису, концептуальних рамок та еволюції ключових понять дослідження. Для досягнення поставленої мети у статті застосовано комплекс загальнонаукових і спеціально-наукових методів, що відповідають теоретичному характеру дослідження.

Основним методом став історико-генетичний, який дозволив простежити генезис і еволюцію понять «безпека шкільної освіти» та «стійкість шкільної освіти» від кінця XX ст. (доповідь Комісії Г. Х. Брундтланд 1987 р., Саміт Землі в Ріо-де-Жанейро 1992 р.) до сучасних рамкових документів 2022-2025 рр. Концептуальний і семантичний аналіз застосовувалися для розкриття змісту, структури

та еволюції ключових термінів, їхньої полісемії та контекстуальних трансформацій. Порівняльний метод дав можливість зіставити міжнародний та національний дискурс, виокремити спільне та відмінне у трактуванні понять [18].

Додатково використовувалися методи системного аналізу (для виявлення взаємозв'язків між безпекою та стійкістю) та документального аналізу нормативно-правових актів і наукових джерел. Об'єктивність, історизм, системність та компаративізм стали основоположними принципами дослідження. Такий методологічний інструментарій забезпечив комплексність і наукову обґрунтованість проведеного історико-концептуального аналізу.

Результати. Безпеку та стійкість шкільної освіти доцільно визначати як інтегровану системну здатність освітньої системи запобігати, протистояти, адаптуватися та трансформуватися в умовах багатовимірних загроз при збереженні якості, доступності та неперервності освітнього процесу. Йдеться не лише про фізичний захист учасників освітнього процесу, а й про комплексну характеристику функціонування школи як соціального інституту в умовах викликів. Такий підхід передбачає, що безпека і стійкість є не реактивними заходами, а структурною властивістю освітньої системи, яка формується через нормативно-правове регулювання, управлінські механізми, педагогічні практики та культуру взаємодії.

У змістовому вимірі інтегрована модель включає щонайменше чотири взаємопов'язані компоненти, представлені на рисунку 1.

Таким чином, безпеку та стійкість шкільної освіти слід розглядати як багаторівневу категорію, що поєднує короткострокові механізми реагування на кризу і довгострокові процеси інституційних трансформацій. У сучасних умовах війни, гібридних загроз та глобальної нестабільності саме інтеграція цих вимірів дозволяє забезпечити не лише фізичне виживання освітньої системи, а її здатність до розвитку та відновлення.

Терміни «шкільна безпека» (*school safety*) та «безпечні школи» (*safe schools*) виникли у публічному та освітньо-політичному дискурсі США наприкінці XX ст. як відповідь на зростаюче занепокоєння щодо насильства в школах. У 1980-1990-х рр. у США було фіксовано зростання випадків підліткової злочинності, насильницьких інцидентів з використання зброї та булінгу в освітніх закладах.

Кульмінаційним моментом стало масове вбивство, що сталося 20 квітня 1999 р. у Коламбайнській школі у Літтлтоні (штат Колорадо), в результаті якого загинуло 14 осіб, не враховуючи двох учнів, відповідальних за напад, які скоїли самогубство. Це було одне з найсмертоносніших шкільних убивств в історії США, після якого проблема безпеки шкільного середовища набула статусу національного пріоритету. Саме в цей період термін «шкільна безпека» закріплюється в офіційних документах Департаменту освіти США та правоохоронних структур [19].

Поняття «шкільна безпека» спочатку мало вузьке трактування і стосувалося передусім фізичного захисту учнів та персоналу. Його зміст охоплював заходи контролю доступу

Рис. 1. Інтегрована модель безпеки та стійкості шкільної освіти

до будівель (металодетектори, відеоспостереження, озброєна охорона), розроблення кризових протоколів, співпрацю зі шкільними офіцерами поліції і програми запобігання насильству. Тобто безпека розумілася як управління ризиками безпосередньої фізичної загрози. З часом це поняття поступово розширювалося і трансформувалося з «hardening» (посилення безпекових заходів) до «all-hazards» (універсальний підхід до загроз, стратегія управління надзвичайними ситуаціями, яка передбачає готовність до широкого спектру ризиків, а не лише до конкретних подій) і почало включати профілактику булінгу, психологічну безпеку та формування позитивного шкільного клімату.

Термін «безпечні школи» (safe schools) має дещо іншу семантичну конотацію. Якщо «шкільна безпека» акцентує увагу на процесах і механізмах забезпечення безпеки, то поняття «безпечні школи» фокусується на характеристиці самого освітнього середовища як безпечного простору. В 1999 р., після трагедії в Коламбайнській школі, Секретна служба США та Міністерство освіти США розпочали спільну роботу над проблемою масових розстрілів у школах. Результатом стала Ініціатива «Безпечна школа» (Safe Schools Initiative) – всебічне дослідження 37 випадків цілеспрямованих стрілянин і нападів у школах, що сталися в США, починаючи з найпершого зафіксованого випадку в 1974 р. і до червня 2000 р. Основна увага в Ініціативі «Безпечна школа» приділялася вивченню мислення, планування та інших патернів поведінки учнів, які здійснювали напади в школах. Особлива увага приділялася виявленню поведінки та комунікацій, що передували нападам, які можна було б виявити – або «пізнати» – і які могли б допомогти запобігти майбутнім нападам [28].

Таким чином, термін «безпечні школи» почав трансформуватися від виключно фізичної безпеки до соціально-психологічної її складової. У подальшому ці терміни були адаптовані в інших країнах, однак їх зміст варіюється залежно від контексту. В англосаксонських країнах вони часто пов'язані з питаннями внутрішньої безпеки та профілактики насильства, тоді як у країнах, що переживають збройні конфлікти, безпека школи може включати захист від воєнних загроз і руйнування інфраструктури. Сьогодні поняття «шкільна безпека» та «безпечні школи» розглядаються як базовий рівень ширшої концепції безпеки та стійкості освіти, яка виходить за межі фізичного захисту і включає системну адаптивність, психосоціальну підтримку та довгострокову сталість освітнього середовища.

В контексті аналізу понять «шкільна безпека» та «безпечні школи» доцільно також проаналізувати термін «стрілянина у школі» (school shooting), який визначається як збройний напад на навчальний заклад, що включає використання вогнепальної зброї, часто з множинними жертвами, і може класифікуватися як масове вбивство. Це явище переважно асоціюється з США, де воно найбільш поширене, і включає атаки на школи, коледжі чи університети, де нападник відкриває вогонь, спричиняючи поранення або смерті серед учнів, студентів чи персоналу.

Підходи до визначення випадків стрілянини в закладах освіти суттєво різняться залежно від методологічних критеріїв, що застосовуються дослідниками та аналітичними центрами. Зокрема, окремі бази даних трактують такі інциденти максимально широко, охоплюючи всі випадки застосування вогнепальної зброї на території школи – незалежно від часу доби, характеру події чи її мотивів, включно з випадковими пострілами за наявності постраждалих (K-12 School Shooting Database) [19]. Натомість інші джерела застосовують більш вузькі критерії, обмежуючи облік випадками, що сталися під час освітнього процесу або безпосередньо до чи після нього, та виключаючи інциденти, не пов'язані безпосередньо з освітньою діяльністю, зокрема окремі випадки самогубств чи події поза шкільними заходами (Washington Post). Така варіативність підходів зумовлює розбіжності у статистичних даних та ускладнює порівняльний аналіз проблеми.

Термін часто перетинається з поняттям «масова стрілянина» (mass shooting), де жертвами є щонайменше четверо осіб, окрім нападника. У ширшому сенсі, school shooting символізує конкретний тип насильства, закрі-

плений трагедіями на кшталт Коламбайнської, і викликає дебати про контроль за зброєю, психічне здоров'я та шкільну безпеку.

Термін school shooting набув сучасного значення наприкінці XX ст., хоча подібні інциденти фіксувалися значно раніше. Один з перших задокументованих випадків – вибухи в школі Бат (Мічиган, США) у 1927 р., де загинуло 45 осіб, переважно дітей, хоча це була бомбова атака, а не стрілянина. У 1966 р. в Університеті Техасу (Остін) снайпер з вежі вбив 16 осіб, що вважається одним з перших «сучасних» масових стрілянин на кампусі [19]. Термін набув масового поширення після стрілянини в Коламбайнській середній школі, що спричинило хвилю подібних інцидентів і дискусій про ефект наслідування (copycat effect) [7]. Це психологічне явище виникає як реакція на сенсаційні повідомлення ЗМІ про насильницькі дії, самогубства або злочини, викликаючи подібну, імітаційну поведінку в інших. Часто це діє як «сценарій» для вразливих осіб, причому ризик є вищим серед молоді та після інтенсивного висвітлення подібних подій у ЗМІ.

У державах-членах та країнах-кандидатах ЄС випадки масової стрілянини у школах фіксувалися [31]:

– у Данблейні (Шотландія, 1996 р.) – 17 загиблих;

– в Еркфурті (Німеччина, 2002 р.) – 17 загиблих;

– у Вендлінгені (Німеччина, 2009 р.) – 16 загиблих;

– в Бєлграді (Сербія, 2023 р.) – 10 загиблих;

– в Празі (Чехія, 2023 р.) – 15 загиблих;

– в Еребрі (Швеція, 2025 р.) – 11 загиблих;

– в Граці (Австрія, 2025 р.) – 11 загиблих.

З 1990-х рр. термін еволюціонував від фокусу на фізичній безпеці до ширшого аналізу психологічних, соціальних та законодавчих аспектів, з акцентом на США, де кількість інцидентів перевищує решту країн G7 у 57 разів (за період 2009-2018 рр.). У 2010-х–2020-х рр., після трагедій в Сенді Хук (наймасовіше вбивство у початкових школах США у 2012 р.; застрелено 26 людей) і Паркленді (стрілянина у початковій школі м. Увальде, США; 21 жертва), термін став частиною глобального дискурсу про насильство в школах з появою баз даних (наприклад, TASSS) для глибокого системного вивчення подібних трагедій [9].

Стрілянини в школах є рідкісними, але мають значний вплив: з 1999 р. понад 390 000 учнів у США зазнали впливу таких інцидентів (визначених як перебування в школі під час стрілянини). З 1999 р. відбулося понад 420 стрілянин у школах K-12, з піком після пандемії COVID-19 (понад 160 з 2020 р.). У 2025. зафіксовано 233 інциденти в школах K-12 з 221 жертвою (пораненими чи загиблими), що менше за рекордні 352 у 2023 р. По всьому світу, за даними INEE 127 мільйонів дітей у кризових країнах не відвідували школу через насильство, хоча school shooting переважно стосується США. У 2026 р. (станом на лютий) зафіксовано щонайменше 15 інцидентів з 5 загиблими та 5 пораненими [8–10].

Поняття «стрілянина у школі» відображає комплексну соціальну проблему, переважно американську, з глибоким історичним корінням та серйозними наслідками для освіти та суспільства. Його дослідження підкреслює необхідність системного підходу до профілактики з поєднанням психологічної підтримки, контролю за зброєю та освітніх реформ.

Термін «освіта в надзвичайних ситуаціях» (education in emergencies) виник на межі тисячоліть як відповідь на зростаючу кількість гуманітарних криз та усвідомлення критичної ролі освіти у захисті та розвитку дітей під час конфліктів і катастроф. Хоча практика надання освіти в умовах криз існувала значно раніше – наприклад, UNRWA (Агентство ООН з допомоги палестинським біженцям) надає освітні послуги з 1950 р. [11] – формальна інституціоналізація галузі відбулася у 2000 р [3].

Міжвідомча мережа з освіти у надзвичайних ситуаціях (INEE) була концептуалізована під час Всесвітнього форуму з освіти в Дакарі [8], де UNESCO, UNICEF та UNHCR взяли на себе зобов'язання просувати п'яту стратегію Дакарської рамкової програми дій. У листопаді 2000 р. вони скликали першу Глобальну консультацію з освіти в надзвичайних ситуаціях у Женеві [8]. Саме під час цієї консультації була офіційно заснована INEE з метою об'єднання та консолідації існуючих

зусиль у цій сфері. Організація базувалася на принципі, що право на якісну освіту є універсальним і не призупиняється під час надзвичайних ситуацій [8–9].

За визначенням INEE [9], «освіта в надзвичайних ситуаціях» означає якісні можливості навчання для всіх вікових груп у кризових ситуаціях, включаючи розвиток дітей раннього віку, початкову, середню, неформальну, технічну, професійну, вищу та освіту дорослих. Освіта в надзвичайних ситуаціях забезпечує фізичний, психосоціальний та когнітивний захист, що може підтримувати та рятувати життя [2]. Ключовими віхами у розвитку галузі стало прийняття Мінімальних стандартів INEE у 2004 р., формування Глобального кластеру з освіти у 2006 р. та створення фонду Education Cannot Wait у 2016 р. [10].

Питання співвідношення понять «освітня стійкість» та «освітня резильєнтність» в українському науковому дискурсі наразі не має однозначного вирішення. У частині наукових та науково-популярних публікацій ці терміни вживаються як синонімічні – переважно як переклад англійського «educational resilience». Проте за змістом між ними доцільно розрізняти певні акценти [30].

Освітня стійкість частіше використовується у нормативно-політичному та управлінському контексті й пов'язується зі здатністю освітньої системи зберігати функціональність, безперервність і структурну цілісність в умовах криз (війни, пандемії, надзвичайних ситуацій). У цьому значенні йдеться про інституційний та системний рівень – управління, інфраструктуру, нормативне забезпечення, механізми відновлення.

Натомість освітня резильєнтність має більш виражене психологічне й соціально-педагогічне підґрунтя. Вона акцентує на здатності суб'єктів освітнього процесу адаптуватися до стресових умов, долати наслідки травматичного досвіду та зберігати мотивацію до навчання. Тут ідеться не лише про збереження функціонування, а й про трансформаційний потенціал – здатність розвиватися попри кризу.

«Стійкість» частіше асоціюється зі стабільністю, внутрішніми ресурсами та довгостроковою адаптацією, тоді як «резильєнтність» підкреслює динамічний процес відновлення, гнучкості та трансформації після потрясінь [17]. Це не жорстке розмежування, але воно відображає еволюцію термінології під впливом глобальних концепцій та локальних реалій України, де резильєнтність набула особливої актуальності після 2022 р. Специфіка українського контексту полягає в тому, що «резильєнтність» часто трактується як запозичення з англ. «resilience» і розглядається як багатовимірний феномен, що включає емоційну, соціальну та психологічну гнучкість. У дослідженнях освітньої резильєнтності акцент робиться на здатності системи освіти протистояти кризам, адаптуватися та відновлюватися, як у випадку з російсько-українською війною. Це включає формування у здобувачів освіти навичок саморегуляції, соціальної підтримки та мотивації до самовдосконалення. «Стійкість» же може бути більш широким поняттям, що охоплює як психологічну стабільність («життєстійкість» як риса особистості), так і сталість освітньої системи у довгостроковій перспективі, подібно до концепції сталого розвитку (Education for Sustainable Development) [25].

Аналіз понять дозволяє стверджувати, що резильєнтність – це процес (наприклад, відновлення після травми), а стійкість – властивість (наприклад, внутрішня стабільність). Ця відмінність не завжди чітка, оскільки в деяких текстах терміни використовуються як синонімічні або взаємозамінні (наприклад, «психологічна стійкість» як переклад «resilience»). Однак у спеціалізованих працях, особливо з педагогіки та психології, резильєнтність виділяється як трендовий концепт для опису адаптації в умовах воєнного стану, тоді як стійкість частіше пов'язана з класичними моделями (концепції «стійкості» (hardiness) Сальваторе Медді) [27].

У контексті Нової української школи, а також трансформацій вищої освіти України резильєнтність інтегрується в програми для розвитку компетентностей, як-от емоційна стійкість чи соціальна підтримка, що робить її більш «процесуальною» порівняно зі «статичною» стійкістю.

Концепція резильєнтності (resilience) має давню історію у природничих науках, де вона

походить від латинського слова «resilientia», що означає «відскакувати назад» або «повертатися до початкового стану» (Oxford English Dictionary, 2023). Термін було введено в психологічний дискурс у 1970-х рр. завдяки новаторським дослідженням американського психолога Нормана Гармезі, який вивчав дітей, здатних успішно адаптуватися попри складні життєві обставини [27].

Спочатку у ранніх лонгітюдних та клініко-психологічних дослідженнях дітей, які зростали в умовах підвищеного соціального, економічного або сімейного ризику, але демонстрували успішну адаптацію та нормальний психосоціальний розвиток, використовували термін «невразливість» (invulnerability) або «непереможність» (invincibility) [21]. Однак ці терміни поступово були відкинуті як такі, що вводять в оману, оскільки стійкість не є сталою характеристикою особистості, а динамічним процесом взаємодії людини з оточенням [12; 14].

Концепцію освітньої або академічної стійкості (educational/academic resilience) було вперше чітко визначено у 1994 р. у дослідженнях Маргарет К. Ванг (Margaret C. Wang), Женеви Д. Хертель (Geneva D. Haertel) та Герберта Дж. Волберга (Herbert J. Walberg) «Educational Resilience in Inner Cities» [1; 29]. Вчені визначили академічну стійкість як «підвищену ймовірність успіху в школі та інших життєвих досягненнях, незважаючи на несприятливі умови середовища». За їх спостереженнями, стійкі учні зберігали високий рівень мотивації до досягнень та успішності, незважаючи на стресові події та умови, які ставлять їх під ризик низької успішності та відсіву [15].

Сучасні дослідження підкреслюють специфічну природу стійкості: дитина може демонструвати академічну стійкість, але мати емоційні труднощі, і навпаки [13]. Це розуміння підкреслює необхідність комплексного підходу до підтримки стійкості, що враховує множинні виміри розвитку дитини.

Концепція зменшення ризику катастроф в освіті (disaster risk reduction (DDR) in education) розвивалася в контексті глобальних ініціатив з управління природними та антропогенними катастрофами. Її витоки можна простежити до Міжнародного десятиліття зменшення наслідків стихійних лих (1990–1999 рр.), проголошеного Генеральною Асамблеєю ООН. Проте концептуалізація освіти як ключового інструменту зменшення ризиків відбулася пізніше.

Перша Всесвітня конференція зі зменшення наслідків стихійних лих відбулася в Йокогамі, Японія, у 1994 р.[23] , де вперше було визнано критичну важливість DRR, особливо для країн, що розвиваються, які «найменш підготовлені до подолання наслідків» катастроф. У грудні 2002 р. Генеральна Асамблея ООН Резолюцією 57/254 проголосила «Освітнє десятиліття» для сталого розвитку 2005–2014 під егідою UNESCO. У цій резолюції більш експліцитною стала освіта для пом'якшення наслідків катастроф [25].

Важливою віхою стала глобальна кампанія «Disaster risk reduction begins at school», проведена у штаб-квартирі UNESCO в Парижі 11 жовтня 2006 р. під час Міжнародного дня зменшення ризику катастроф. Кампанія досліджувала дві ключові проблеми: інтеграцію тем, пов'язаних з DRR, у шкільну програму та безпеку шкіл з погляду стандартів будівництва [26]. У документах Hyogo Framework for Action 2005–2015 (Хіогська рамкова програма дій) та Sendai Framework for Disaster Risk Reduction на 2015–2030 рр. (Сендайська рамкова програма зменшення ризику катастроф) відбувся подальший розвиток ідеї DRR, підкреслюючи роль освіти в побудові стійких до катастроф громад [22].

В українському науковому дискурсі можна зустріти вживання таких словосполучень, як: «травма-інформований підхід» і «травмо-інформований підхід» чи навіть «травмо-інформаційний підхід». «Травма-інформований підхід» – це буквальний переклад з анг. «trauma-informed approach». Проте, з погляду українського словотвору така форма є менш нормативною, оскільки перша частина складного прикметника зазвичай уживається у формі основи слова (травмо-), а не повного іменника «травма». Тому ця форма вважається стилістично менш усталеною. Натомість поняття «травмо-інформований підхід» є найбільш коректним і термінологічно точним відповідником, що відповідає українській моделі

словотворення, та семантично означає підхід, поінформований про вплив травми, тобто такий, що враховує наслідки травматичного досвіду у політиці, практиці та взаємодії. Водночас, вираз «травмо-інформаційний підхід» є взагалі семантично некоректним [4].

Травмо-інформований підхід в освіті виник із медичного поля травма-інформованої допомоги (trauma-informed care), яка розвивалася, починаючи з 1970-х рр. Генезис цього феномену пов'язаний з лікуванням ветеранів В'єтнамської війни, чиї фізичні та психічні травми вимагали нового підходу. Саме в цьому контексті виникає поняття «посттравматичного стресового розладу» (PTSD) та зростаюче усвідомлення того, що травма, особливо множинні травми, може впливати на функціонування мозку, нервової системи та тіла [20].

Базові принципи травмо-інформованого підходу були систематизовані американськими дослідниками Роджером Фаллотом (Roger D. Fallot) та Максін Харріс (Maxine Harris) у 2006 р. у контексті реформування систем психічного здоров'я та соціальних служб у США, але згодом стали концептуальною основою для освіти, соціальної роботи, ювенальної юстиції та інших сфер [6].

У моделі травмо-інформованого підходу Фаллота та Харріс визначено п'ять ключових принципів:

1. безпека (safety) – створення фізично й психологічно безпечного середовища;

2. надійність / довіра (trustworthiness) – прозорість рішень і передбачуваність дій інституцій;

3. вибір (choice) – надання людині можливості впливати на власні рішення;

4. співпраця (collaboration) – партнерська взаємодія між фахівцями та клієнтами;

5. розширення можливостей (empowerment) – підтримка автономії та відновлення відчуття контролю.

Пізніше Управління з питань зловживання психоактивними речовинами та психічного здоров'я США (SAMHSA) адаптувало ці принципи та додало шостий – увагу до культурних, історичних та гендерних питань [20]. У контексті освіти травмо-інформований підхід визначається як система, в якій дорослі в шкільній спільноті готові розпізнавати та реагувати на потреби тих, хто постраждав від травматичного стресу [4].

Висновки. Здійснений аналіз термінології безпеки та стійкості шкільної освіти демонструє складну та багатовимірну еволюцію ключових концепцій, що формували сучасне розуміння ролі освіти в контексті криз, конфліктів та катастроф. Кожен з досліджених термінів має унікальну історію та концептуальні рамки. Проведений історико-генетичний аналіз засвідчив, що термінологія безпеки шкільної освіти формувалася під впливом конкретних кризових подій. Поняття «шкільна безпека» та «безпечні школи» виникли як реакція на насильство в американських школах 1990-х рр., тоді як «освіта в надзвичайних ситуаціях» сформувалося в гуманітарному контексті збройних конфліктів та масового переміщення населення.

З'ясовано, що у XXI ст. відбувся концептуальний зсув від вузького розуміння фізичної безпеки до системного підходу, що охоплює психологічні, соціальні, інституційні та нормативні виміри функціонування освіти. Проведений аналіз понять «стійкість» та «резильєнтність» дозволяє зробити висновки, що терміни мають спільне джерело, однак у сучасному українському дискурсі доцільно розмежовувати їх як системну властивість (стійкість) і динамічний процес адаптації (резильєнтність). Встановлено, що концепція зменшення ризику катастроф в освіті (DRR) інтегрувала безпекову проблематику в парадигму сталого розвитку та міжнародної політики зниження ризиків. Аналіз травмо-інформованого підходу засвідчує гуманітарний поворот у безпековій політиці освіти, зміщуючи акцент із контролю на підтримку.

Український контекст війни створює унікальну ситуацію, де всі зазначені термінологічні моделі функціонують одночасно та потребують інтеграції. Важливо зазначити, що ці терміни не є взаємовиключними, а радше репрезентують різні, втім взаємопов›язані перспективи на забезпечення права на освіту в складних обставинах. Вони формують комплексну екосистему понять, що відображає еволюцію міжнарод-

ного розуміння ролі освіти як захисного механізму, інструменту розвитку та засобу побудови миру.

Для вітчизняної освітньої системи, яка функціонує в умовах повномасштабної війни, розуміння цієї термінології має критичне значення в контексті розробки ефективних політик та практик. Подальші дослідження мають зосередитися на практичному застосуванні означених концепцій у вітчизняному контексті, адаптації міжнародних стандартів до українських реалій та розробці інтегрованих підходів до забезпечення безпечного, стійкого та якісного навчання в умовах тривалої кризи.

Список використаних джерел

1. Anthony E. J. The syndrome of the psychologically invulnerable child. In: Anthony E. J., Koupernik C. (eds.). The child in his family: Children at psychiatric risk. New York: Wiley, 1974. P. 529–545.
2. Bromley P., Andina M. Standardizing chaos: A neo-institutional analysis of the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction. *Compare.* 2010. Vol. 40, no. 5. P. 575–588. DOI: https://doi.org/10.1080/03057925.2010.490370
3. Brooks D., Rose P., Montoya S. 20 Years of INEE: Achievements and challenges in education in emergencies. *INEE,* 2020. URL: https://inee.org/resources/20-years-inee-achievements-and-challenges-education-emergencies (дата звернення: 20.02.2026).
4. Brunzell T., Stokes H., Waters L. Trauma-informed flexible learning: Classrooms that strengthen regulatory abilities. *International Journal of Child, Youth and Family Studies.* 2015. Vol. 6, no. 2. P. 218–239. DOI: https://doi.org/10.18357/ijcyfs.62201513528
5. Centers for Disease Control and Prevention. Preventing adverse childhood experiences. CDC, 2019. URL: https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/fastfact.html (дата звернення: 17.02.2026).
6. Fallot R. D., Harris M. Trauma-informed services: A self-assessment and planning protocol. *Community Connections,* 2006. URL: https://www.theannainstitute.org/TISA%20Final.pdf (дата звернення: 15.02.2026).
7. Greek C. Copycat Crime. EBSCO Knowledge Advantage, 2023. URL: https://www.ebsco.com/research-starters/communication-and-mass-media/copycat-crime (дата звернення: 10.02.2026).
8. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). Global consultation on education in emergencies. *INEE,* 2000.
9. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). INEE reference guide on external education financing. *INEE,* 2018.
10. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). 20 years of INEE: Achievements and challenges in education in emergencies. *INEE*, 2020.
11. Kelcey J. Looking back, moving forward: The importance of history for our work today. *INEE,* 2014. URL: https://inee.org/blog/looking-back-moving-forward-importance-history-our-work-today (дата звернення: 19.02.2026).
12. Luthar S. S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: Cicchetti D., Cohen D. J. (eds.). *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. Vol. 3. New York: John Wiley & Sons, 2006. P. 739–795.
13. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development.* 2000. Vol. 71, no. 3. P. 543–562. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164
14. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist.* 2001. Vol. 56, no. 3. P. 227–238. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
15. Masten A. S. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. Development and Psychopathology. 2007. Vol. 19, no. 3. P. 921–930. DOI: https://doi.org/10.1017/S0954579407000442
16. Matsuura K. Foreword. In: Page J. S. (ed.). Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations. Charlotte: Information Age Publishing, 2008. P. xix.
17. Oxford English Dictionary. Resilience. In: Oxford English Dictionary Online. Oxford: Oxford University Press, 2023.
18. Page J. S. Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations. Charlotte: Information Age Publishing, 2008.
19. Riedman D. K-12 School Shooting Database. 2025. URL: https://k12ssdb.org/all-shootings (дата звернення: 22.02.2026).
20. SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884). Rockville: SAMHSA, 2014.

21. Shean M. Current theories relating to resilience and young people: a literature review. Melbourne: Victorian Health Promotion Foundation, 2015. URL: https://www.vichealth.vic.gov.au/sites/default/files/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf (дата звернення: 22.02.2026).
22. UN General Assembly. Follow-up to paragraph 143 on human security of the 2005 World Summit Outcome (Resolution 66/290). New York: United Nations, 2012.
23. UNDP (United Nations Development Programme). Human development report 1994: New dimensions of human security. Oxford: Oxford University Press, 1994.
24. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris: UNESCO, 1946.
25. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). UN General Assembly Resolution 57/254: United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO, 2002.
26. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). DRR begins at school campaign. Paris: UNESCO, 2006.
27. Vernon R. F. A brief history of resilience. In: Clauss-Ehlers C. S., Weist M. D. (eds.). Community planning to foster resilience in children. New York: Springer, 2004. P. 13–26. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-306-48544-2_2
28. Vossekuil B., Fein R., Reddy M., Borum R., Modzeleski W. The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, 2002. URL: https://www.secretservice.gov/media/67/download?inline=true (дата звернення: 25.02.2026).
29. Wang M. C., Haertel G. D., Walberg H. J. Educational resilience in inner cities. In: Wang M. C., Gordon E. W. (eds.). Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 45–72.
30. Werner E. E., Smith R. S. Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill, 1982.
31. Wikipedia contributors. List of school shootings in Europe. Wikipedia, n.d. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_school_shootings_in_Europe (дата звернення: 07.02.2026).

References

1. Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), The child in his family: Children at psychiatric risk (pp. 529-545). Wiley.
2. Bromley, P., & Andina, M. (2010). Standardizing chaos: A neo-institutional analysis of the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction. *Compare,* 40(5), 575–588. https://doi.org/10.1080/03057925.2010.490370
3. Brooks, D., Rose, P., & Montoya, S. (2020). 20 Years of INEE: Achievements and challenges in education in emergencies. *INEE.* Retrieved from: https://inee.org/resources/20-years-inee-achievements-and-challenges-education-emergencies
4. Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2015). Trauma-informed flexible learning: Classrooms that strengthen regulatory abilities. *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 6(2),* 218–239. https://doi.org/10.18357/ijcyfs.62201513528
5. Centers for Disease Control and Prevention. (2019). Preventing adverse childhood experiences. *CDC.* Retrieved from: https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/fastfact.html
6. Fallot, R. D., & Harris, M. (2006). Trauma-informed services: A self-assessment and planning protocol. *Community Connections.* Retrieved from: https://www.theannainstitute.org/TISA%20Final.pdf
7. Greek, C. (2023). Copycat Crime. EBSCO Knowledge Advantage Retrieved from: https://www.ebsco.com/research-starters/communication-and-mass-media/copycat-crime
8. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). (2000). Global consultation on education in emergencies. *INEE.*
9. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). (2018). INEE reference guide on external education financing. *INEE.*
10. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). (2020). 20 years of INEE: Achievements and challenges in education in emergencies. *INEE.*
11. Kelcey, J. (2014). Looking back, moving forward: The importance of history for our work today. *INEE.* Retrieved from: https://inee.org/blog/looking-back-moving-forward-importance-history-our-work-today

12. Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (Vol. 3, pp. 739–795). *John Wiley & Sons.*
13. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164
14. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
15. Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. Development and Psychopathology, 19(3), 921–930. https://doi.org/10.1017/S0954579407000442
16. Matsuura, K. (2008). Foreword. In J. S. Page (Ed.), Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations (p. xix). *Information Age Publishing.*
17. Oxford English Dictionary. (2023). Resilience. In Oxford English Dictionary Online. *Oxford University Press.*
18. Page, J. S. (2008). Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations. *Information Age Publishing.*
19. Riedman, D. (2025). K-12 School Shooting Database. U Retrieved from: https://k12ssdb.org/all-shootings
20. SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration). (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884). SAMHSA.
21. Shean, M. (2015). *Current theories relating to resilience and young people: a literature review*, Victorian Health Promotion Foundation, Melbourne. Retrieved from: https://www.vichealth.vic.gov.au/sites/default/files/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf
22. UN General Assembly. (2012). Follow-up to paragraph 143 on human security of the 2005 World Summit Outcome (Resolution 66/290). United Nations.
23. UNDP (United Nations Development Programme). (1994). Human development report 1994: New dimensions of human security. Oxford University Press.
24. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1946). Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO.
25. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2002). UN General Assembly Resolution 57/254: United Nations Decade of Education for Sustainable Development. UNESCO.
26. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2006). DRR begins at school campaign. UNESCO.
27. Vernon, R. F. (2004). A brief history of resilience. In C. S. Clauss-Ehlers & M. D. Weist (Eds.), Community planning to foster resilience in children (pp. 13–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48544-2_2
28. Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States*. U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, Washington, D.C. Retrieved from: https://www.secretservice.gov/media/67/download?inline=true
29. Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects (pp. 45–72). Lawrence Erlbaum Associates.
30. Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. McGraw-Hill.
31. Wikipedia contributors. (n.d.). *List of school shootings in Europe*. Wikipedia. Retrieved February 07, 2026, from: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_school_shootings_in_Europe

Дата першого надходження статті до видання: 08.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026