УДК 376.1:159.942.5-057.4:159.913-055.52-056.3"364"
DOI https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2026-2-7

БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТЯН ТА ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗІЇ ЯК ФАКТОР ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Довгопола Катерина Станіславівна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
ORCID ID: 0000-0002-5306-4505

Актуальність статті зумовлена значним посиленням ризиків для психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни та зростанням професійного навантаження на освітян і фахівців інклюзії, які забезпечують їх психолого-педагогічний супровід. У воєнних реаліях саме психологічне благополуччя педагогів стає дуже важливою передумовою створення безпечного освітнього середовища, підтримки емоційної стабільності учнів і збереження якості інклюзивного навчання. Мета статті полягає у системному аналізі теоретичних і емпіричних досліджень, присвячених благополуччю освітян та фахівців інклюзії в умовах війни, а також з'ясуванні його впливу на психічне здоров'я дітей з особливими освітніми потребами. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення наукових джерел. Джерельну базу становили українські та зарубіжні публікації, присвячені психологічному благополуччю педагогів, професійному вигоранню, інклюзивній освіті, психічному здоров'ю дітей з ООП і впливу воєнних стресорів на освітній процес. У результаті встановлено, що благополуччя освітян є системним ресурсом підтримки дітей з ООП, оскільки визначає емоційну стійкість педагога, якість взаємодії з учнями, здатність до розпізнавання ознак психологічного неблагополуччя та ефективність інклюзивного супроводу. Показано, що в умовах війни зростають професійні запити до педагогів, посилюються виснаження й ризики вигорання, тоді як діти з ООП демонструють підвищену вразливість до тривоги, депресивних проявів і посттравматичних симптомів. Обґрунтовано доцільність упровадження системної психосоціальної підтримки освітян, розвитку їх емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та створення підтримувального шкільного клімату як необхідної умови збереження психічного здоров'я учнів.

Ключові слова: *психологічне благополуччя освітян, освіта, діти з особливими освітніми потребами, психічне здоров'я, війна, професійне вигорання, психосоціальна підтримка, безпечне освітнє середовище.*

Dovhopola Kateryna. The well-being of educators and inclusion specialists as a factor in supporting the mental health of children with special educational needs

The relevance of this article stems from the sharp increase in risks to the mental health of children with special educational needs in wartime, and the growing professional workload on teachers and inclusion specialists who provide them with psychological and educational support. In the realities of war, it is the psychological well-being of teachers that becomes a key prerequisite for creating a safe educational environment, supporting pupils' emotional stability and maintaining the quality of inclusive education. The aim of this article is to conduct a systematic analysis of theoretical and empirical studies on the well-being of educators and inclusion specialists in wartime, as well as to examine its impact on the mental health of children with special educational needs. The study employs methods of theoretical analysis, synthesis, comparison and generalisation of scientific sources. The source base consisted of Ukrainian and foreign publications devoted to the psychological well-being of teachers, professional burnout, inclusive education, the mental health of children with SEN, and the impact of wartime stressors on the educational process. The findings indicate that the well-being of educators is a systemic resource for supporting children with SEN, as it determines the teacher's emotional resilience, the quality of interaction with pupils, the ability to recognise signs of psychological distress, and the effectiveness of inclusive support. It has been shown that, in wartime conditions, the professional demands placed on teachers increase, whilst exhaustion and the risk of burnout intensify; at the same time, children with special educational needs demonstrate heightened vulnerability to anxiety, depressive symptoms and post-traumatic symptoms. The paper justifies the need to introduce systematic

© Довгопола К. С., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

psychosocial support for educators, to develop their emotional intelligence and self-regulation skills, and to create a supportive school environment as a necessary condition for maintaining pupils' mental health.

Key words: *psychological well-being of educators, education, children with special educational needs, mental health, war, professional burnout, psychosocial support, safe educational environment.*

Вступ

Військові дії в Україні спричинили потужний негативний вплив на психічне здоров'я всіх верств населення, а особливо вразливих категорій, серед яких – діти з особливими освітніми потребами (ООП). Гострий та хронічний стрес, невизначеність, переживання обстрілів та повітряних тривог, розлука з близькими та вимушена міграція, зумовлюють у дітей з ООП прогресування посттравматичних симптомів, депресивних і тривожних розладів [4]. У цих умовах роль освітян та фахівців інклюзії набуває вагомого значення: саме вони забезпечують психоло-педагогічний супровід дітей, адаптацію освітнього процесу та створення безпечного навчального середовища. Водночас робота в умовах війни висуває підвищені вимоги до самих освітян – їхнє власне психологічне благополуччя опиняється під серйозною загрозою. Наукові дослідження демонструють, що психологічне благополуччя освітян є ключовим ресурсом, який визначає якість взаємодії з учнями та здатність задовольняти потреби дітей у складних життєвих обставинах [6; 11].

Таким чином, актуальність теми обумовлена необхідністю комплексного підходу: запровадження системних заходів для підтримки благополуччя освітян та фахівців інклюзії є одним з ключових чинників, що впливає на психічне здоров'я учнів, особливо з ООП. Під час війни педагогам самим потрібна психосоціальна підтримка, щоб залишатися ресурсними та вміти допомагати іншим [3]. Аналіз міжнародної практики показує: покращення добробуту вчителів суттєво підвищує якість навчання і емоційний стан учнів [12].

Метою статті є системний аналіз теоретичних і емпіричних досліджень, присвячених благополуччю освітян та фахівців інклюзії в умовах війни, а також їх впливу на психічний стан дітей з ООП.

Матеріали і метод

Дослідження виконано із застосуванням методів теоретичного аналізу, синтезу та узагальнення наукової інформації. Джерельну базу склали українські й міжнародні публікації, огляди літератури, монографії та статті в реферованих журналах, а також матеріали провідних організацій у сфері психології та інклюзивної освіти. Пріоритет надавався роботам 2020–2025 років, які висвітлюють актуальні виклики воєнного часу в Україні. Опрацьовану інформацію систематизовано за такими напрямами: теоретичні концепції психологічного благополуччя педагогів; дослідження впливу війни на освітян і дітей; емпіричні дані про психічне здоров'я дітей з ООП. Стаття має оглядово-аналітичний характер і на основі аналізу наукових праць формулює теоретико-практичні засади та логіку розроблення програм підтримки.

Результати

Психологічне благополуччя розглядається як динамічна суб'єктивна оцінка особою якості власного життя в різних сферах, що відповідає її ціннісним орієнтаціям і життєвим цілям. Цей феномен охоплює емоційну стійкість, толерантність до невизначеності, відчуття безпеки та загальну ресурсність особистості [15]. Для педагога, особливо того, хто працює з дітьми з ООП, психологічне благополуччя передбачає наявність професійних та особистісних ресурсів – стресостійкості, гнучкості, здатності до саморегуляції, – що дають змогу ефективно адаптуватися до екстремальних умов [14]. У воєнний час на перший план виходять такі характеристики, як уміння зберігати самовладання під впливом стресу, швидко пристосовуватися до змін, мобілізувати внутрішні ресурси та підтримувати емоційну стабільність [5].

Досліджуючи динаміку професійного стресу, звернемось до моделі «запити–ресурси праці» (Job Demands–Resources, JD-R). Згідно до цієї моделі, коли професійні вимоги (наван-

таження, часовий тиск, емоційні стресори) значно перевищують наявні в працівника ресурси (підтримку колег, автономію, навички, можливості відновлення), виникає ризик виснаження та професійного вигорання [9]. Робота в інклюзивних класах традиційно пов'язана з підвищеними вимогами (координація індивідуальних навчальних планів, взаємодія з батьками, адаптація матеріалів), а в умовах війни ці вимоги додатково зростають через повітряні тривоги, безпекові ризики та нові психологічні виклики. Відтак фахівці інклюзії виявляються особливо вразливими до професійного вигорання [6]. Водночас дослідження засвідчують, що педагоги з вищим рівнем емоційного інтелекту частіше зберігають психологічне благополуччя навіть за складних умов, що вказує на важливість розвитку емоційної компетентності як захисного чинника [1].

Психологічне благополуччя освітян та спеціалістів інклюзії є ключовим ресурсом для підтримки психічного здоров'я учнів з ООП. Аналіз літератури засвідчив, що ефективні педагогічні практики передбачають насамперед підтримку самопочуття педагогів (саморозвиток, внутрішня опора, навички регуляції емоцій) [2]. За умов, коли вчитель вмотивований, емоційно стабільний і має ресурси самоспівчуття, він створює у класі безпечну атмосферу, що знижує тривогу дітей, таким чином покращення благополуччя вчителя прямо покращує благополуччя учнів [7].

Війна додає низку потужних стрес-факторів: нестабільний режим роботи (часті зміни розкладу через тривоги, евакуації), надмірна завантаженість (необхідність організації освітнього процесу в нових реаліях), спілкування з травмованими учнями та їхніми родинами, а також нерідко волонтерська діяльність. За даними досліджень у перші місяці повномасштабної війни вчителі інклюзивних класів м. Кривого Рогу відзначали надзвичайне навантаження на підготовку занять і суттєве зростання стресу через роботу з учнями, які пережили воєнні дії. Майже половина опитаних фахівців (48,9 %) самостійно оцінили свій стан як такий, що характеризується високим стресом і симптомами вигорання [13]. Аналогічну картину фіксує й пізніше опитування: лише 4,5 % педагогів системи інклюзивної освіти демонструють високий рівень суб'єктивного благополуччя, тоді як 72,8 % – помірний, а 22,7 % – низький [1]. Ці дані свідчать про гострий дефіцит внутрішніх ресурсів у більшості освітян у кризових умовах.

Додаткову проблему становить недостатня обізнаність педагогів у питаннях психічного здоров'я – як власного, так і учнівського. Окремі дослідження вказують на те, що вчителі нерідко ототожнюють психічне здоров'я лише з емоційним станом, не завжди розрізняють тривожні й депресивні розлади та мають хибні уявлення, наприклад, про те, що депресія може минати сама по собі [8]. Брак знань у цій сфері ускладнює як самодопомогу педагогів, так і своєчасне виявлення психологічних труднощів у вихованців.

Діти з особливими освітніми потребами становлять особливо вразливу категорію щодо психотравматичного ризику. За результатами досліджень, вплив війни на таких дітей має довготривалі негативні наслідки: вони часто демонструють виражені симптоми ПТСР, домінування депресивних і тривожних станів, психосоматичні розлади, соціальну ізоляцію та втрату відчуття безпеки [4]. Поєднання воєнних травм із наявними порушеннями розвитку робить цих дітей надзвичайно чутливими до стресорів: навіть помірна зміна звичних умов може спровокувати загострення психічних розладів. Учні з інтелектуальними або сенсорними порушеннями можуть неадекватно реагувати на раптові звуки чи порушення усталеного розпорядку, що посилює тривогу та безпорадність. З огляду на це дослідники наголошують на необхідності негайних цілеспрямованих втручань після травматичного досвіду, а також активізації профілактичних і терапевтичних заходів, здатних мінімізувати ризик розвитку хронічного посттравматичного синдрому. Ключову роль у відновленні дитини відіграє соціальна підтримка з боку педагогів, психологів та батьків [10].

Дослідження демонструють, що в умовах хронічного військового напруження зростає емоційне виснаження педагогів, розвивається деперсоналізація та падає відчуття професійної

компетентності [2]. Це негативно відбивається на якості інклюзивного процесу та психологічному кліматі класу.

Численні дослідження підтверджують, що емоційний стан педагога істотно формує атмосферу в класі. Високий рівень стресу й вигорання призводять до погіршення міжособистісних стосунків, зниження якості підтримки учнів і створення негативного навчального середовища [11]. Нетерплячість, роздратування або емоційна відстороненість педагога ускладнюють надання своєчасної емоційної підтримки, що особливо критично для дітей з ООП, які потребують стабільного та передбачуваного середовища. Натомість стабільне психічне здоров'я педагога та сприятливий класний клімат стимулюють здоровий розвиток дитини. Підтримка благополуччя педагогів і позитивного шкільного клімату є необхідними умовами для задоволення навчальних і психологічних потреб учнів [11].

В інклюзивній та спеціальній освіті цей зв'язок виявляється ще виразніше. Педагог, який перебуває в ресурсному стані, краще розпізнає перші ознаки психологічного неблагополуччя в учнів, швидше реагує на них і здатен реалізовувати індивідуальний підхід. І навпаки – виснажений стресом фахівець може не помітити наростання тривоги в дитини з ООП або не матиме сил для організації необхідного супроводу. Зарубіжні дані також свідчать, що недостатня увага до ментального здоров'я вчителів призводить до посилення процесів уникнення виконання обов'язків, плинності кадрів і загального зниження ефективності освітнього процесу [6]. Тому підтримка психологічного благополуччя дорослих учасників освітнього процесу є не просто бажаною, а стратегічно необхідною складовою інклюзивної освіти.

Узагальнення розглянутих даних дає змогу сформулювати низку практичних орієнтирів. Систематичне підвищення обізнаності освітян та фахівців інклюзії з питань психічного здоров'я повинно стати обов'язковим компонентом фахової підготовки й підвищення кваліфікації. Учителі мають володіти знаннями про симптоми травми в дітей, а також методами самодопомоги та відновлення власного ресурсу. Зокрема, важливо цілеспрямовано розвивати емоційний інтелект педагогів – тренувати здатність розпізнавати й регулювати власні емоції та використовувати їх для підтримки учнів. Рекомендовано впроваджувати тренінги з емпатії, комунікативних навичок і технік саморегуляції (дихальні вправи, майндфулнес, релаксаційні практики).

Також заклади освіти мають створювати системи підтримки персоналу, що діють на випередження. Організація регулярних супервізій, психологічних консиліумів, взаємопідтримка та своєчасне надання консультацій допомагають зменшити індивідуальний стрес. Шкільні адміністрації відіграють ключову роль: формуючи організоване, підтримувальне й колегіальне середовище, вони знижують рівень стресу та покращують моральний стан співробітників. Позитивний шкільний клімат, який ґрунтується на доброзичливих взаєминах, відсутності дискримінації та безпечних умовах праці, є критично важливим для благополуччя як педагогів, так і учнів.

Окрім того, для дітей з ООП доцільно передбачити спеціалізовані ресурси підтримки, доступні безпосередньо в освітньому середовищі. Поряд із забезпеченням доступу до психолога, логопеда, корекційного педагога необхідно навчати педагогів і асистентів інклюзивних класів навичок кризової інтервенції: первинної психологічної допомоги під час стресу, технік деескалації тривоги, індивідуальних і групових релаксаційних практик.

Логіка підтримки вибудовується в чіткий ланцюжок: системна турбота про психологічне благополуччя освітян (через навчання, супровід, доступ до ресурсів) підвищує їхню стресостійкість і професійну мотивацію. У ресурсному стані педагог створює більш підтримувальне середовище, точніше розпізнає ознаки психологічних проблем у дітей та застосовує адекватні педагогічні стратегії, що у підсумку позитивно позначається на психічному здоров'ї учнів з ООП, які почуваються більш захищеними й зрозумілими. Саме такий синергетичний ефект описано в наукових джерелах, де наголошується, що сприяння благополуччю вчителів є необхідною умовою задоволення навчальних потреб учнів.

Висновки

Проведений аналіз показує, що благополуччя освітян і фахівців інклюзії є критично важливим фактором у підтримці психічного здоров'я дітей з ООП. В умовах війни освітній процес з погляду освітян ускладнюється низкою екстремальних стресорів: невизначеністю робочого ритму, зростанням функціональних навантажень, емоційними викликами з боку травмованих учнів та їх батьків тощо. Водночас самі учні з ООП відчувають підвищений рівень тривоги, страх, втрату відчуття безпеки. У цих обставинах психологічне благополуччя дорослого постає ключовим ресурсом: лише стабільний, емоційно відрегульований педагог здатен створити безпечне середовище та надати належну підтримку вразливим дітям.

Соціально-педагогічні заходи мають інтегрувати розв'язання проблем ментального здоров'я як серед працівників освіти, так і серед учнів. Це передбачає впровадження систем розвитку психологічної стійкості педагогів (тренінги з емоційного інтелекту, групова терапія, супервізійні сесії) й адаптацію навчальних програм з урахуванням особливостей розвитку дітей з ООП. Політика підтримки освітян – зокрема надання їм часових ресурсів на відновлення та постійного психологічного супроводу – має розглядатися як невід'ємна складова стратегії інклюзивної освіти в умовах кризи.

Подальші перспективи досліджень включають вивчення довгострокових ефектів застосування таких підходів, розроблення валідних інструментів для діагностики благополуччя педагогів і психологічних потреб учнів в екстремальних умовах, а також порівняльні дослідження ефективності різних програм підтримки вчителів та інклюзивних фахівців. Міжнародні й міжрегіональні зіставлення дадуть змогу уніфікувати рекомендації для системи освіти та гарантувати комплексність підходу до збереження психічного здоров'я і дітей з ООП, і тих, хто їх навчає.

Література:

1. Вітюк Н. Р. Емоційний інтелект як чинник психологічного благополуччя педагогічних працівників системи інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2025. № 3. С. 167–177. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2025.3.21.

2. Дрозд О. В., Кушнір Л. І. Професійне вигорання вчителів інклюзивної освіти: психодіагностика та напрями психологічної підтримки. *Теорія та історія соціології.* 2025. Вип. 1. С. 103–119. DOI: 10.32782/hbts.79.1.19.

3. Матвієнко О. В., Химич М. А. Благополуччя дітей та педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки. *Освітньо-науковий простір.* 2025. № 8(1). С. 147–156. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/1.2025.06.

4. Прохоренко Д. Дослідження психотравматичних наслідків у дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. № 1(24). С. 208–220. DOI: 10.33189/epsn.v1i24.249.

5. Ярмола Н. А. До питання захисту та підтримки ментального здоров'я осіб з особливими потребами в умовах воєнного стану. *Вісник НАПН України.* 2024. Т. 6, № 2. С. 57–72. DOI: 10.37472/v.naes.2024.6239.

6. Brunsting N. C., Cumming M. M., Garwood J. D., Urquiza N. Special education teachers' wellbeing and burnout. Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation / eds. D. I. Brunner, E. Hetherington. 2nd ed. London : Routledge, 2023. P. 293–317. DOI: 10.4324/9781003297093-19.

7. Collie R. J., Shapka J. D., Perry N. E. School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology.* 2012. Vol. 104, no. 4. P. 1189–1204. DOI: 10.1037/a0029356.

8. Cunningham J. M., Suldo S. M. Accuracy of teachers in identifying elementary school students who report at-risk levels of anxiety and depression. *School Mental Health.* 2014. Vol. 6. P. 237–250. DOI: 10.1007/s12310-014-9125-9.

9. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology.* 2001. Vol. 86, no. 3. P. 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499.

10. Dovhopola K. S., Nabochenko O. O., Kostenko T. M. Teachers assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. *Wiadomosci Lekarskie.* 2024. Vol. 77, no. 6. P. 1217–1223. DOI: 10.36740/WLek202406116.

11. Gray C., Wilcox G., Nordstokke D. Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: a review. *Canadian Psychology*. 2017. Vol. 58, no. 3. P. 203–210. DOI: https://doi.org/10.1037/cap0000117 .

12. Sha Mo. Teacher well-being: a literature review. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media.* 2024. Vol. 54, no. 1. P. 326–337. DOI: 10.54254/2753-7048/54/20241620.

13. Velykodna M., Deputatov V., Horbachova O., Miroshnyk Z., Mishaka N. Providing inclusive primary school education for children with special educational needs in wartime Ukraine: challenges and current solutions. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*. 2023. Vol. 11, no. 2. P. 109–123. DOI: 10.6000/2292-2598.2023.11.02.5.

14. World Health Organization. Education: shared interests in well-being and development. Geneva : World Health Organization, 2011. URL: https://iris.who.int/handle/10665/44737.

15. World Health Organization. Achieving well-being: a global framework for integrating well-being into public health utilizing a health promotion approach. Geneva : World Health Organization, 2023. URL: https://iris.who.int/handle/10665/376200.

Дата першого надходження статті до видання: 25.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.07.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 06.11.2026