СУЧАСНІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ

https://doi.org/10.34142/23129387.2026.75.20
УДК:159.94
ORCID 0000-0002-8668-9552
ORCID 0000-0001-7023-1494

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВТІНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Л. М. Абсалямова[1ABD], А. В. Поденко[2BC]
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, кафедра психології розвитку, м. Харків
1 - доктор психологічних наук, професор, м. Харків
E-mail: lara.ab2011@ukr.net
2 – кандидат психологічних наук, доцент
E-mail:pav7@ukr.net

Актуальність дослідження. Психологічний аналіз емоційних станів учасників освітнього процесу засвідчує значне поширення негативних емоційних станів серед здобувачів освіти, педагогів, батьків та психологів в умовах війни та дистанційного навчання. Ці стани мають системний характер та взаємно посилюють один одного. Особливої уваги потребує феномен пораненого цілителя, який створює унікальний професійний виклик, а саме необхідність надання психологічної допомоги іншим в умовах власної психологічної нестабільності.

Результати. У статті здійснено комплексний теоретико-емпіричний аналіз особливостей психолого-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах повномасштабної військової агресії та вимушеного переходу на дистанційне і змішане навчання. Обґрунтовано необхідність переходу від ситуативних реакцій до системної, науково обґрунтованої моделі психологічної підтримки. Розкрито змістові трансформації ключових напрямів супроводу. Здійснено психологічний аналіз емоційних станів усіх категорій учасників освітнього процесу. Охарактеризовано феномен «пораненого цілителя» та його вплив на професійну діяльність

педагогів і психологів. Визначено основні виклики дистанційного формату роботи. Запропоновано п'ять ключових напрямків удосконалення ефективності психолого-педагогічного супроводу.

Висновки. Психолого-педагогічний супровід в умовах війни та дистанційного навчання зазнає фундаментальної трансформації, що вимагає переходу від ситуативних реакцій до системної, науково обґрунтованої моделі підтримки. Ключовими особливостями сучасного етапу є хронічний характер стресового чинника, необхідність травмочутливого підходу до організації освітнього процесу, феномен пораненого цілителя серед педагогів і психологів, адаптація всіх напрямів супроводу до дистанційного формату, а також потреба в системній роботі з подолання освітніх втрат та відновлення навчальної мотивації.

Адаптація діагностичного інструментарію до дистанційного формату є критично необхідною для забезпечення якості психологічної діагностики в умовах обмеженого доступу до очного обстеження. Впровадження системної супервізійної підтримки є ключовим фактором запобігання професійному вигоранню психологів та забезпечення якості психологічної допомоги. Створення безпечних освітніх просторів є базовою умовою для ефективного навчання та психологічного відновлення всіх учасників освітнього процесу. Інтеграція цифрових інструментів у психолого-педагогічний супровід відкриває нові можливості для підвищення його доступності, ефективності та індивідуалізації.

Ключові слова: *психолого-педагогічний супровід, воєнний стан, дистанційне навчання, травмочутливий підхід, резильєнтність, психічне здоров'я, освітні втрати, «поранений цілитель», емоційні стани, супервізія, цифрові технології.*

Features of psychological and pedagogical support of the educational process in conditions of war and distance learning

Larysa M. Absalyamova[1ABD], Anton V. Podenko[2BC]
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Department of Developmental Psychology, Kharkiv
1 - Doctor of Psychological Sciences, Professor,
E-mail: lara.ab2011@ukr.net

2 - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
E-mail:pav7@ukr.net

Relevance of the study. Psychological analysis of the emotional states of participants in the educational process indicates a significant spread of negative emotional states among students, teachers, parents and psychologists in conditions of war and distance learning. These states are systemic in nature and mutually reinforce each other. The phenomenon of the wounded healer requires special attention, which creates a unique professional challenge, namely the need to provide psychological assistance to others in conditions of one's own psychological instability.

Results. The article provides a comprehensive theoretical and empirical analysis of the features of psychological and pedagogical support for participants in the educational process in conditions of full-scale military aggression and a forced transition to distance and blended learning. The need to transition from situational reactions to a systematic, scientifically based model of psychological support is substantiated. The content transformations of key areas of support are revealed. A psychological analysis of the emotional states of all categories of participants in the educational process is carried out. The phenomenon of the "wounded healer" and its impact on the professional activities of teachers and psychologists are characterized. The main challenges of the distance format of work are identified. Five key areas for improving the effectiveness of psychological and pedagogical support are proposed.

Conclusions. Psychological and pedagogical support in conditions of war and distance learning is undergoing a fundamental transformation, which requires a transition from situational reactions to a systematic, scientifically based model of support. The key features of the current stage are the chronic nature of the stress factor, the need for a trauma-sensitive approach to the organization of the educational process, the phenomenon of the wounded healer among teachers and psychologists, the adaptation of all areas of support to the distance format, as well as the need for systematic work to overcome educational losses and restore learning motivation.

Adaptation of diagnostic tools to the distance format is critically necessary to ensure the quality of psychological diagnostics in conditions of limited access to in-person examination. The implementation of systemic supervisory support is a key factor in preventing professional burnout of psychologists and ensuring the quality of psychological care. The creation of safe educational spaces is a basic condition for effective learning and

psychological recovery of all participants in the educational process. The integration of digital tools into psychological and pedagogical support opens up new opportunities for increasing its accessibility, effectiveness and individualization.

Keywords: *psychological and pedagogical support, martial law, distance learning, trauma-sensitive approach, resilience, mental health, educational losses, "wounded healer", emotional states, supervision, digital technologies.*

Вступ. Повномасштабні воєнні дії на території України спричинили безпрецедентні трансформації всіх сфер суспільного життя, зокрема й освітньої. Освітній простір України зазнав суттєвих та негативних змін, що вимагають переосмислення підходів до організації навчального процесу та психологічної підтримки всіх його учасників (Сергєєнкова, 2025; Kyianovskyi, 2026). За даними міжнародних досліджень, кожна п'ята дитина в Україні зазнає гострого психологічного дистресу, діти та підлітки переживають тривалий страх, стрес, тривогу та ізоляцію від однолітків. Понад двадцять відсотків дітей пережили загибель близьких, половина особисто бачили або чули бойові дії, значна частина була вимушена залишити власне житло (Kyianovskyi, 2026).

У цих умовах освітні заклади набувають пріоритетної функції хабу безпеки, стаючи джерелом стабільності, психосоціальної підтримки та критичної ланки у відновленні відчуття нормальності й стійкості (Луценко, 2024; Титаренко, 2022). Водночас тривале перебування в умовах травматичних чинників та ситуативної невизначеності потребує нових підходів до мінімізації довготривалих наслідків травматичного досвіду, зокрема розвитку посттравматичного стресового розладу, тривожних розладів та порушень адаптації (Титаренко, 2022). Це актуалізує потребу в розробленні універсальної, а водночас адаптивної методології, здатної забезпечити наступність та якість освіти в кризових умовах (Сергєєнкова, 2025).

Особливої гостроти проблема набуває у зв'язку з тим, що війна створила ситуацію спільної травматичної реальності, в якій і діти, і дорослі перебувають в однакових умовах загрози, невизначеності та втрат (Kyianovskyi, 2026). Це принципово змінює конфігурацію психологічної допомоги, оскільки традиційна модель, де психолог виступає як здоровий фахівець, а клієнт як травмована особа, втрачає свою актуальність, поступаючись місцем моделі пораненого цілителя, де фахівець сам переживає травматичний досвід, надаючи допомогу іншим (Kyianovskyi, 2026).

Проблематика психолого-педагогічного супроводу в умовах війни та дистанційного навчання дедалі частіше стає предметом наукових розвідок українських дослідників. О.П. Сергєєнковою (2025) запропоновано методологічний алгоритм комплексного психологічного супроводу учасників освітнього процесу, що ґрунтується на чотирьох ключових, взаємопов'язаних етапах, а саме діагностико-прогностичному, профілактико-просвітницькому, корекційно-реабілітаційному та оцінювально-контрольному (Сергєєнкова, 2025). Н.С. Дзюба та Л.І. Самбур дослідили вплив військових конфліктів на стан психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, окресливши базові інструменти підтримки цієї категорії в активній фазі військового конфлікту. Р.М. Ємець (2025) здійснила емпіричне дослідження психолого-педагогічних особливостей дистанційного навчання учнів початкової школи в умовах війни, визначивши структуру проявів дезадаптації та специфіку навчальної взаємодії під впливом стресових чинників. Л.А. Мелешко, І.Ю. Суровцева та В.В. Чорна (2024) обґрунтували актуальність проблеми психолого-педагогічного супроводу сімей з урахуванням сучасних реалій дистанційного навчання в умовах війни.

Значний внесок у розробку теоретичних засад психолого-педагогічного супроводу зробили В.Г. Панок (2020), який обґрунтував концепцію психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби, та А.Г. Обухівська, яка розробила принципи, напрями та стратегії супроводу дітей з

особливими освітніми потребами (Обухівська & Ілляшенко, 2019). О. Л. Вознесенська (2025) дослідила виклики цифровізації та межі медіаопосередкованості психологічної допомоги, що є особливо актуальним в умовах дистанційного навчання. Ю.А. Луценко (2024) запропонувала модель зцілюючих класів як інструмент розбудови безпечного простору у закладі освіти. Т.М. Титаренко (2022) дослідила посттравматичне життєтворення та способи досягнення психологічного благополуччя.

Попри значний науковий доробок, питання системної трансформації психолого-педагогічного супроводу в умовах хронічного стресу та тривалого дистанційного навчання потребує подальшого осмислення та узагальнення (Сергєєнкова, 2025; Kyianovskyi, 2026). Зокрема, недостатньо дослідженими залишаються питання психологічного аналізу емоційних станів усіх категорій учасників освітнього процесу та розробки комплексних напрямків удосконалення ефективності супроводу в сучасних умовах.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу особливостей психолого-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни та дистанційного навчання, визначення ключових викликів, аналіз емоційних станів учасників освітнього процесу та обґрунтування стратегій ефективної підтримки. Відповідно до мети визначено такі завдання: розкрити системну трансформацію психолого-педагогічного супроводу в умовах війни; охарактеризувати травмочутливий підхід та феномен «пораненого цілителя»; визначити особливості супроводу в умовах дистанційного навчання; здійснити психологічний аналіз емоційних станів усіх категорій учасників освітнього процесу; обґрунтувати напрямки удосконалення ефективності психолого-педагогічного супроводу в сучасних умовах.

Наукова новизна полягає в тому, що вперше комплексно систематизовано та узагальнено особливості трансформації психолого-педагогічного супроводу в умовах хронічного стресу, спричиненого повномасштабною війною, та тривалого

дистанційного навчання. Здійснено психологічний аналіз емоційних станів усіх чотирьох категорій учасників освітнього процесу (здобувачів освіти, педагогів, батьків та практичних психологів) у їхньому взаємозв'язку та взаємному посиленні. Поглиблено наукові уявлення про феномен «пораненого цілителя» як системного професійного виклику, що потребує організаційних рішень на інституційному рівні. Обґрунтовано п'ять взаємопов'язаних напрямків удосконалення ефективності психолого-педагогічного супроводу: розвиток резильєнтності, адаптація діагностичного інструментарію, запровадження супервізійної підтримки, створення безпечних освітніх просторів та інтеграція цифрових технологій. Уточнено зміст поняття «освітні втрати» з психологічної точки зору, зокрема виокремлено мотиваційний, когнітивний та емоційний компоненти. Дістало подальшого розвитку положення про необхідність переходу від короткострокових кризових втручань до довготривалих системних стратегій підтримки психологічного функціонування учасників освітнього процесу.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження.** Теоретичні методи включали аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію та порівняння наукових джерел з проблематики психолого-педагогічного супроводу, психології травми, резильєнтності та дистанційного навчання. Застосовано метод теоретичного моделювання для побудови структурно-функціональної моделі психолого-педагогічного супроводу в умовах війни. Використано метод наукової екстраполяції для перенесення загальних закономірностей психологічної допомоги в умовах кризи на конкретний контекст освітнього простору України. Емпіричною основою дослідження стали дані міжнародних та вітчизняних досліджень щодо психологічного стану учасників освітнього процесу в умовах війни, а також узагальнення практичного досвіду роботи психологічних служб закладів освіти. Для аналізу емоційних станів використано теоретичний аналіз результатів емпіричних досліджень, опублікованих у науковій літературі, та узагальнення

щоденникових записів практиків. Методологічну основу дослідження становлять системний підхід, особистісно-орієнтований підхід, травмочутливий підхід та компетентнісний підхід.

Результати та дискусія. Безпрецедентний масштаб психологічної травматизації українського населення внаслідок війни потребує негайного переходу від хаотичних, ситуативних реакцій та волонтерських зусиль до чіткої, стандартизованої та системної професійної психологічної підтримки в освітніх закладах (Сергєєнкова, 2025; Kyianovskyi, 2026). Війна створила надзвичайну ситуацію для освітнього процесу, зумовивши необхідність кардинального перегляду змісту, форм і методів психологічної роботи (Сергєєнкова, 2025). Ключовою особливістю сучасного етапу є хронічний характер стресового чинника. Якщо на початкових етапах повномасштабного вторгнення фокус психологічної допомоги зосереджувався на гострому реагуванні та управлінні травмою, то з часом професійні запити трансформувалися в напрямі подолання кумулятивних наслідків безперервного травматичного стресу та спільної травматичної реальності (Сергєєнкова, 2025; Kyianovskyi, 2026). Центральне питання практиків змістилося від того, як управляти гострим шоком, до того, як підтримувати освітній супровід в умовах хронічної загрози (Сергєєнкова, 2025). Така трансформація вимагає переходу від короткострокових кризових втручань до довготривалих, системних стратегій підтримки психологічного функціонування (Сергєєнкова, 2025; Панок, 2020).

Науковці обґрунтовують, що оптимальний методологічний алгоритм психологічного супроводу має бути системним, послідовним, науково обґрунтованим та адаптивним, функціонуючи на принципах багаторівневої системи підтримки. Він охоплює чотири ключові, взаємопов'язані етапи, що забезпечують комплексний підхід (Сергєєнкова, 2025). Діагностико-прогностичний етап передбачає своєчасне виявлення ризиків, скринінг потреб і прогнозування потенційних психологічних наслідків

(Сергєєнкова, 2025). В умовах війни це означає систематичне відстеження психоемоційного стану дітей, педагогів і батьків, виявлення груп підвищеного ризику та ранню діагностику ознак посттравматичних реакцій (Сергєєнкова, 2025; Kyianovskyi, 2026). Особливого значення набуває диференціація між нормальними стресовими реакціями та патологічними станами, що потребують втручання фахівців (Титаренко, 2022). Профілактико-просвітницький етап спрямований на формування культури психічного здоров'я, підвищення рівня резильєнтності та навчання навичок самодопомоги й підтримки всіх учасників (Сергєєнкова, 2025; Луценко, 2024). Особливого значення набуває психологічна освіта педагогів, які в умовах війни виконують функцію першої лінії психосоціальної підтримки дітей (Сергєєнкова, 2025; Kyianovskyi, 2026). Просвітницька робота має бути адаптована до умов дистанційного формату та враховувати специфіку травматичного досвіду (Ємець, 2025; Вознесенська, 2025). Корекційно-реабілітаційний етап передбачає надання індивідуальної та групової кризової психологічної допомоги, роботу з травмою та запобігання розвитку посттравматичного стресового розладу (Сергєєнкова, 2025; Титаренко, 2022). Цей етап вимагає опанування психологами травмочутливих підходів та методів кризового втручання (Луценко, 2024). Важливо, щоб корекційна робота була спрямована не лише на подолання симптомів, а й на відновлення ресурсів та формування посттравматичного зростання (Титаренко, 2022). Оцінювально-контрольний етап забезпечує моніторинг ефективності втручань і внесення необхідних коректив до програми супроводу, що особливо важливо в умовах швидкозмінної ситуації (Сергєєнкова, 2025; Панок et al., 2025). Систематичне оцінювання дозволяє вчасно виявляти неефективні стратегії та адаптувати підходи відповідно до змінних потреб учасників (Сергєєнкова, 2025).

Однією з найважливіших трансформацій психолого-педагогічного супроводу в умовах війни є впровадження травмочутливого підходу, який ґрунтується на розумінні психологічних механізмів травми та її впливу на поведінку,

навчання та соціальну взаємодію (Луценко, 2024). У межах цього підходу раптова академічна відстороненість або вимкнення камери під час онлайн-занять оцінюються не як пасивний опір чи недбалість, а як адаптивна стресово-захисна реакція, що потребує психосоціальної стабілізації перед будь-якими спробами педагогічної корекції (Луценко, 2024). Як зазначають практики, коли діти перестають надсилати завдання або вимикають камери, це рідко буває пасивним спротивом, це когнітивне виснаження від нічних обстрілів (Луценко, 2024). Травмочутливий підхід передбачає створення такого освітнього середовища, яке мінімізує ризик повторної травматизації та сприяє відновленню (Луценко, 2024; Титаренко, 2022). Ключовими принципами цього підходу є безпека, передбачуваність, підтримка, вибір та співпраця (Луценко, 2024).

Особливої уваги заслуговує феномен пораненого цілителя, який набув значного поширення в українській освітній практиці (Kyianovskyi, 2026). Освітяни та психологи, надаючи психосоціальну підтримку дітям, водночас переживають ті самі фізичні загрози, невизначеність і травматичні втрати, що й їхні учні. Цей феномен створює подвійне навантаження, оскільки фахівці змушені одночасно підтримувати інших і долати власний стрес (Kyianovskyi, 2026). У щоденникових записах практиків відображено це професійне напруження, зокрема зазначається, що стає дедалі важче залишатися стабілізуючим якорем для дітей, коли педагоги переживають ті самі обстріли та відключення світла, і що їм потрібні системні простори не лише для вивчення технік, а й для опрацювання власного вторинного виснаження (Kyianovskyi, 2026). Це актуалізує потребу в супервізійній підтримці, створенні безпечних просторів для професійної рефлексії та системній роботі із запобігання вторинній травматизації фахівців (Kyianovskyi, 2026; Панок et al., 2025). Важливо визнати, що поранений цілитель це не просто метафора, а реальність, яка вимагає системних організаційних рішень, зокрема створення супервізійних груп, забезпечення доступу до психологічної підтримки для самих

психологів, включення до посадових обов'язків годин для професійної рефлексії (Kyianovskyi, 2026; Панок et al., 2025).

Вимушений перехід на дистанційне та змішане навчання, спричинений спочатку пандемією COVID-19, а згодом повномасштабною війною, створив принципово нові виклики для психолого-педагогічного супроводу (Ємець, 2025; Вознесенська, 2025). За даними досліджень, основними чинниками накопичення освітніх втрат є тривале дистанційне навчання, нерівність доступу до якісних освітніх ресурсів, психологічна напруженість здобувачів освіти й педагогів та порушення освітніх траєкторій (Ємець, 2025; Панок et al., 2025). Від воєнних дій потерпають усі учні, навчанню заважає відсутність світла та технічних засобів, у школах відмічаються значні освітні втрати, тобто прогалини у знаннях та навичках (Ємець, 2025; Панок et al., 2025). Серед ключових проблем дистанційного навчання дослідники виділяють комунікативні порушення, цифрове перевантаження та екранну втому учнів, сімей та педагогічного персоналу (Ємець, 2025; Вознесенська, 2025). Якщо на початкових етапах дистанційного навчання увага зосереджувалася на технічній інфраструктурі та підключенні, то згодом пріоритетом стали аналіз соціально-емоційних дефіцитів, що виникають унаслідок тривалого віртуального навчання, зокрема зниження міжособистісної взаємодії, соціальна ізоляція, когнітивна втома, спричинена екранами (Ємець, 2025; Вознесенська, 2025). Тривала безпечно зумовлена ізоляція змінила класну динаміку, де пасивне вимкнення камери стало поширеним явищем (Ємець, 2025; Луценко, 2024). Важливим аспектом є також вплив дистанційного навчання на мотиваційну сферу здобувачів освіти (Ємець, 2025). Дослідження фіксують зниження концентрації уваги, зменшення наполегливості у навчанні та труднощі з утриманням академічних цілей серед учнів у прифронтових громадах (Ємець, 2025; Kyianovskyi, 2026). Науковці наголошують, що ерозія навчальної мотивації є не стільки педагогічним чи навчальним дефіцитом, скільки первинним поведінковим проявом хронічного психологічного дистресу та

когнітивного перевантаження (Ємець, 2025; Kyianovskyi, 2026). Це вимагає включення моніторингу психічного здоров'я та гнучких навчальних траєкторій у кризово-чутливі освітні екосистеми (Ємець, 2025; Kyianovskyi, 2026). Дистанційний формат роботи психолога має свої специфічні виклики, зокрема втрату невербальної інформації, технічні бар'єри, розмивання професійних меж, зниження концентрації та мотивації, психологічні наслідки для самих клієнтів (Вознесенська, 2025). Водночас дистанційний формат відкриває нові можливості, зокрема доступність для дітей, які не можуть відвідати заклад, можливість залучення фахівців з інших регіонів, економію часу та ресурсів (Вознесенська, 2025).

Сучасний освітній простір України функціонує в умовах хронічного стресового навантаження, що суттєво впливає на емоційну сферу всіх учасників освітнього процесу (Kyianovskyi, 2026; Титаренко, 2022). Розуміння специфіки цих емоційних станів є передумовою для побудови ефективної системи психолого-педагогічного супроводу (Титаренко, 2022). Дослідження фіксують значне поширення негативних емоційних станів серед дітей та підлітків в умовах війни та дистанційного навчання (Ємець, 2025; Kyianovskyi, 2026). Емпіричні дані свідчать, що кожна п'ята дитина в Україні зазнає гострого психологічного дистресу (Kyianovskyi, 2026). Серед найбільш поширених емоційних станів здобувачів освіти варто виокремити хронічну тривогу, яка є домінуючим емоційним станом і проявляється в постійному очікуванні загрози, підвищеній пильності до сигналів небезпеки та труднощах розслаблення (Kyianovskyi, 2026; Титаренко, 2022). У контексті дистанційного навчання тривога посилюється відчуттям невизначеності щодо майбутнього та страхом освітніх втрат (Ємець, 2025; Панок et al., 2025). Тривога може проявлятися як на психологічному рівні, так і на фізіологічному, зокрема через порушення сну, апетиту, психосоматичні реакції (Титаренко, 2022). Емоційне виснаження виникає як наслідок тривалого перебування в стресовій ситуації (Титаренко, 2022). Діти демонструють зниження емоційної реактивності, апатію,

байдужість до навчальних завдань, що раніше викликали інтерес (Ємець, 2025; Титаренко, 2022). Це проявляється у формі вимкнення камери під час онлайн-занять, що практики інтерпретують не як пасивний спротив, а як когнітивне виснаження від нічних обстрілів та постійного психоемоційного напруження (Луценко, 2024). Емоційне виснаження може призводити до зниження академічної успішності, що, у свою чергу, посилює стрес та формує замкнене коло (Ємець, 2025). Фрустрація та роздратування виникають через технічні перешкоди, необхідність тривалого перебування перед екраном та обмеженість соціальних контактів (Ємець, 2025; Вознесенська, 2025). Діти втрачають здатність до тривалої концентрації, що призводить до зниження навчальних досягнень і, як наслідок, до додаткової фрустрації (Ємець, 2025). Цей стан може проявлятися у вигляді агресії, спрямованої на себе або оточуючих, або у вигляді пасивного уникнення навчальної діяльності (Титаренко, 2022). Емоційна лабільність, тобто різкі перепади настрою, нестійкість емоційних реакцій, коли незначний стимул може викликати бурхливу емоційну відповідь, є характерною ознакою хронічного стресу та порушення емоційної саморегуляції (Титаренко, 2022). В умовах дистанційного навчання цей стан ускладнюється втратою зворотного зв'язку з однолітками та педагогами, що посилює відчуття ізоляції (Ємець, 2025; Вознесенська, 2025). Почуття безпорадності та втрати контролю є особливо небезпечним станом, оскільки формує пасивну позицію та знижує здатність до самостійної навчальної діяльності (Титаренко, 2022). Діти починають сприймати освітній процес як щось, що відбувається з ними, а не за їхньої активної участі (Титаренко, 2022). Це може призводити до формування вивченої безпорадності, стану, коли дитина перестає вірити у власну здатність впливати на події (Титаренко, 2022).

Педагоги перебувають у зоні подвійного психологічного тиску (Сергєєнкова, 2025). З одного боку, вони відчувають ті самі загрози й труднощі, що й їхні учні, зокрема власну безпеку, втрати, фінансові проблеми, турботу про сім'ю, а з іншого, на

них покладено відповідальність за підтримку стабільності освітнього процесу та психологічний стан дітей (Сергєєнкова, 2025). У щоденникових записах практиків відображено це професійне напруження, зокрема зазначається, що стає дедалі важче залишатися стабілізуючим якорем для дітей, коли педагоги переживають ті самі обстріли та відключення світла, і що вони намагаються створити безпечний простір для дітей, хоча самі не відчувають цієї безпеки. Професійне вигорання набуває загрозливих масштабів. За класичною моделлю К. Маслач (1978), вигорання проявляється в трьох вимірах, а саме емоційному виснаженні, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Дистанційний формат посилює всі три компоненти, оскільки відсутність безпосереднього контакту з учнями знижує емоційну віддачу, технічні проблеми створюють додаткове навантаження, а постійна невизначеність підриває відчуття професійної компетентності (Вознесенська, 2025). Тривога за майбутнє, зумовлена невизначеністю щодо тривалості війни, стабільності освітньої системи, власного професійного майбутнього, створює постійний фон емоційної напруги (Сергєєнкова, 2025). Це ускладнює стратегічне планування освітньої діяльності та знижує здатність до довгострокової мотивації. Почуття провини та професійної невідповідності виникає через нездатність забезпечити якісний освітній процес в умовах війни та об'єктивних обмежень дистанційного формату (Вознесенська, 2025). Педагоги часто відчувають, що не дають дітям необхідного, що їхні зусилля недостатні, особливо коли стикаються з низькою успішністю учнів або зниженням їхньої мотивації. Емоційне зараження, коли педагоги несвідомо переймають емоційні стани своїх учнів, особливо коли діти діляться своїми травматичними переживаннями, без належної професійної підтримки може призводити до вторинної травматизації та ще більшого виснаження. Педагоги описують це як носіння чужого болю, який поступово накопичується і стає важким тягарем (Мелешко et al., 2024).

Батьки як вторинні суб'єкти освітнього процесу перебувають під впливом кількох стресових чинників одночасно (Мелешко et al., 2024). Тривога за безпеку дитини є базовим, найбільш інтенсивним емоційним станом, який посилюється в умовах війни (Мелешко et al., 2024; Kyianovskyi, 2026). Ця тривога може набувати гіпертрофованих форм і призводити до надмірного контролю, що ускладнює навчальну діяльність дитини (Мелешко et al., 2024). Страх освітніх втрат, коли батьки переживають, що їхні діти не отримають якісної освіти через дистанційний формат, посилює почуття провини та безпорадності (Мелешко et al., 2024; Панок et al., 2025). Це часто призводить до додаткового тиску на дитину, що поглиблює її емоційні труднощі (Мелешко et al., 2024). Власні травматичні переживання батьків, які самі є свідками або жертвами воєнних дій, мають досвід вимушеного переміщення, втрати житла або близьких, впливають на здатність підтримувати дитину та співпрацювати з освітнім закладом (Мелешко et al., 2024; Титаренко, 2022). Емоційне виснаження та безпорадність, зумовлені необхідністю поєднувати професійну діяльність, турботу про сім'ю та контроль за навчанням дитини в умовах війни, створюють надмірне навантаження, що призводить до швидкого виснаження та відчуття власної неспроможності допомогти дитині (Мелешко et al., 2024).

Окремої уваги заслуговують емоційні стани практичних психологів, які є ключовою ланкою системи супроводу (Сергєєнкова, 2025). Феномен пораненого цілителя набув значного поширення в українській освітній практиці. Психологи, надаючи психосоціальну підтримку дітям та педагогам, водночас переживають ті самі фізичні загрози, невизначеність і травматичні втрати, що й їхні клієнти. Це створює унікальний професійний виклик, а саме здатність допомагати іншим, не маючи стабільного внутрішнього ресурсу (Kyianovskyi, 2026). Вторинна травматизація, зумовлена регулярним зіткненням з травматичними історіями дітей та батьків, призводить до накопичення емоційного навантаження, яке може виявлятися в симптомах, подібних до

посттравматичного стресового розладу, зокрема нав'язливих думках, порушеннях сну, емоційній відстороненості (Титаренко, 2022). Професійне вигорання, спричинене поєднанням високого емоційного навантаження, обмежених ресурсів та хронічного стресу, суттєво підвищує ризик вигорання психологів, особливо в умовах відсутності системної супервізійної підтримки. Це створює парадоксальну ситуацію, коли фахівці, які допомагають іншим долати вигорання, самі стають його жертвами. Почуття професійної безпорадності виникає, коли психологи стикаються з масштабом проблем, які не можуть вирішити в межах своєї професійної компетенції, зокрема фізичної безпеки, базових життєвих потреб, юридичних питань, що породжує відчуття власної неефективності та розчарування. Емоційне зараження та злиття з клієнтським досвідом є особливо актуальним в умовах спільної травматичної реальності, коли межі між професійним та особистим досвідом розмиваються (Kyianovskyi, 2026).

На основі проведеного аналізу емоційних станів учасників освітнього процесу та виявлених викликів дистанційного навчання пропонується комплексна програма удосконалення психолого-педагогічного супроводу (Сергєєнкова, 2025; Панок et al., 2025). Вона охоплює п'ять ключових стратегічних напрямів, що реалізуються як на інституційному рівні, так і на рівні безпосередньої роботи практичного психолога (Сергєєнкова, 2025; Панок, 2020). Першим напрямом є розвиток резильєнтності всіх учасників освітнього процесу (Луценко, 2024). Резильєнтність визначається як здатність особистості успішно адаптуватися, відновлюватися та розвиватися в умовах стресу, травми та невизначеності (Титаренко, 2022). В умовах хронічного стресу розвиток резильєнтності стає пріоритетним напрямом психологічної роботи, оскільки вона є ресурсом, що дозволяє не лише виживати, але й зберігати здатність до навчання, творчості та професійної діяльності (Луценко, 2024). Для здобувачів освіти доцільним є впровадження програм соціально-емоційного навчання, що включають розвиток навичок самоусвідомлення, саморегуляції, соціальної обізнаності, навичок взаємовідносин та відповідального

прийняття рішень. Навчання технік саморегуляції, зокрема дихальних вправ, технік заземлення, медитативних практик, які можуть використовуватися дітьми самостійно в моменти гострого стресу, має бути адаптоване до вікових особливостей та дистанційного формату (Луценко, 2024; Вознесенська, 2025). Формування навичок проактивного подолання стресу передбачає навчання дітей розпізнавати перші ознаки стресового напруження та застосовувати відповідні стратегії подолання (Луценко, 2024). Для педагогів доцільним є проведення тренінгів з розвитку резильєнтності, створення професійних спільнот підтримки, індивідуальні консультації з профілактики вигорання (Команець, 2023; Сергєєнкова, 2025). Для батьків важливою є просвітницька робота з питань резильєнтності та створення батьківських груп підтримки (Мелешко et al., 2024). Для психологів обов'язковим елементом професійної діяльності має стати регулярна супервізія, групова супервізія, тренінги з саморегуляції та профілактики вигорання (Панок et al., 2025).

Другим напрямом є адаптація діагностичного інструментарію до дистанційного формату (Вознесенська, 2025). Традиційні психодіагностичні методики не завжди є валідними та надійними в умовах дистанційного обстеження, тому необхідна системна адаптація діагностичного інструментарію до реалій онлайн-роботи. Це передбачає розробку та адаптацію онлайн-версій опитувальників з доведеною валідністю та надійністю для дистанційного застосування, створення відео-інструкцій для батьків щодо організації умов для проведення діагностики вдома, використання цифрових платформ для проведення діагностичних процедур, розробку протоколів дистанційної діагностики для різних вікових груп та категорій дітей, а також тренінги для психологів з особливостей дистанційної діагностики (Вознесенська, 2025).

Третім напрямом є запровадження системної супервізійної підтримки психологів (Панок et al., 2025). Супервізія є критичним елементом професійної діяльності психолога, особливо в умовах хронічного стресу та роботи з травматичним

досвідом клієнтів (Панок et al., 2025). Вона забезпечує не лише професійний розвиток, а й підтримку психічного здоров'я самого фахівця. Моделями супервізії є індивідуальна супервізія, групова супервізія, інтервізія та кризова супервізія. Організаційними рекомендаціями є включення супервізії до посадових обов'язків психолога, створення регіональних супервізійних мереж із залученням кваліфікованих супервізорів, а також онлайн-супервізія як доступна та безпечна форма роботи (Панок et al., 2025).

Четвертим напрямом є створення безпечних освітніх просторів, як фізичних, так і психологічних (Луценко, 2024). Безпечне освітнє середовище є базовою умовою для ефективного навчання та психологічного відновлення. Воно охоплює фізичну, психологічну, інформаційну та соціальну безпеку. Фізична безпека передбачає облаштування безпечних укриттів у закладах освіти, організацію освітнього процесу з урахуванням сигналів повітряної тривоги. Психологічна безпека включає впровадження антибулінгових програм, створення кімнат психологічного розвантаження, формування культури відкритого обговорення емоцій. Соціальна безпека передбачає згуртування класних колективів, залучення батьків до життя закладу освіти як партнерів (Луценко, 2024). Інформаційна безпека включає навчання учасників освітнього процесу правил безпечної поведінки в інформаційному просторі та розробку чітких протоколів передачі конфіденційної інформації в дистанційному форматі (Вознесенська, 2025).

П'ятим напрямом є інтеграція цифрових інструментів у психолого-педагогічний супровід (Вознесенська, 2025). Цифрові технології можуть значно підвищити ефективність та доступність психологічного супроводу, особливо в умовах дистанційного навчання та обмежених ресурсів. Напрямами впровадження є використання спеціалізованих цифрових платформ для корекційно-розвивальної роботи, розробка та використання психологічних чат-ботів для первинної психологічної підтримки, створення онлайн-ресурсів для самостійної роботи, розробка цифрових портфоліо для

моніторингу динаміки психологічного стану учнів, проведення онлайн-зустрічей для різних категорій учасників. Вимогами до впровадження є висока якість та надійність цифрових інструментів, навчання психологів, педагогів та батьків роботі з цифровими інструментами, дотримання етичних вимог, комбінація цифрових та традиційних методів роботи (Вознесенська, 2025; Товариство психологів України, 1990).

Отримані результати узгоджуються з висновками О.П. Сергєєнкової (2025) щодо необхідності системного підходу до психологічного супроводу в умовах війни та доповнюють їх положеннями про необхідність урахування емоційних станів усіх категорій учасників освітнього процесу. Висновки дослідження підтверджують та розширюють результати Н. С. Дзюби та Л.І. Самбур (2023) стосовно необхідності спеціальної підготовки фахівців до роботи в кризових умовах. Водночас виявлені в дослідженні особливості емоційних станів педагогів і психологів поглиблюють наукові уявлення про феномен «пораненого цілителя» та актуалізують потребу в системній супервізійній підтримці. Отримані результати також узгоджуються з висновками Р.М. Ємець (2025) щодо впливу дистанційного навчання на емоційну сферу молодших школярів та Л.А. Мелешко, І.Ю. Суровцевої, В.В. Чорної (2024) щодо необхідності психолого-педагогічного супроводу сімей.

Висновки. Проведений теоретико-емпіричний аналіз засвідчує, що психолого-педагогічний супровід в умовах війни та дистанційного навчання зазнає фундаментальної трансформації, що вимагає переходу від ситуативних реакцій до системної, науково обґрунтованої моделі підтримки (Сергєєнкова, 2025; Kyianovskyi, 2026). Ключовими особливостями сучасного етапу є хронічний характер стресового чинника, необхідність травмочутливого підходу до організації освітнього процесу, феномен пораненого цілителя серед педагогів і психологів, адаптація всіх напрямів супроводу до дистанційного формату, а також потреба в системній роботі з подолання освітніх втрат та відновлення навчальної мотивації (Сергєєнкова, 2025; Ємець, 2025; Луценко, 2024).

Психологічний аналіз емоційних станів учасників освітнього процесу засвідчує значне поширення негативних емоційних станів серед здобувачів освіти, педагогів, батьків та психологів в умовах війни та дистанційного навчання (Ємець, 2025; Мелешко et al., 2024; Kyianovskyi, 2026). Ці стани мають системний характер та взаємно посилюють один одного (Kyianovskyi, 2026). Особливої уваги потребує феномен пораненого цілителя, який створює унікальний професійний виклик, а саме необхідність надання психологічної допомоги іншим в умовах власної психологічної нестабільності (Kyianovskyi, 2026).

Адаптація діагностичного інструментарію до дистанційного формату є критично необхідною для забезпечення якості психологічної діагностики в умовах обмеженого доступу до очного обстеження (Вознесенська, 2025). Впровадження системної супервізійної підтримки є ключовим фактором запобігання професійному вигоранню психологів та забезпечення якості психологічної допомоги (Панок et al., 2025). Створення безпечних освітніх просторів є базовою умовою для ефективного навчання та психологічного відновлення всіх учасників освітнього процесу (Луценко, 2024). Інтеграція цифрових інструментів у психолого-педагогічний супровід відкриває нові можливості для підвищення його доступності, ефективності та індивідуалізації (Вознесенська, 2025).

Перспективи подальших досліджень передбачають розробку та апробацію програм розвитку резильєнтності для різних категорій учасників освітнього процесу, емпіричне дослідження ефективності супервізійних моделей в умовах хронічного стресу, розробку та валідизацію онлайн-версій діагностичних методик, аналіз довгострокових наслідків дистанційного навчання на психічне здоров'я дітей та розробку програм психологічного відновлення, дослідження ефективності травмочутливих підходів у різних освітніх контекстах.

Література:

Бевз, Г. М., Гриценок, Л. І., Каніболоцька, М. С., Кравчук, С. Л., Мельник, А. Ю., Петренко, І. В., Ставкова, С. Г., Чуніхіна, С. Л., & Юрченко, В. І. (2021). *Нова українська школа: Соціально-психологічні технології підтримки: Практичний посібник* (Г. М. Бевз & С. Л. Кравчук, Ред.). Імекс-ЛТД.

Вознесенська, О. Л. (2025). Виклики цифровізації: Межі медіаопосередкованості психологічної допомоги та освітнього процесу. *Проблеми політичної психології, 17*(31), 190–209. DOI: 10.33120/popp-Vol17-Year2025-209.

Дзюба, Н. С., & Самбур, Л. І. (2023). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу. У *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: Збірник наукових праць* (Вип. 11, т. 2, с. 176–183). СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Ємець, Р. М. (2025). *Психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання учнів початкової школи в умовах війни* [Кваліфікаційна робота, Херсонський державний університет].

Жук, Т. В., Ілляшенко, Т. Д., Каменщук, Т. Д., Обухівська, А. Г., & Якимчук, Г. В. (2020). *Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції* (А. Г. Обухівська & Т. Д. Ілляшенко, Наук. ред.). Ніка-Центр.

Жук, Т. В., Ілляшенко, Т. Д., Каменщук, Т. Д., Обухівська, А. Г., & Якимчук, Г. В. (2024). *Психолого-педагогічне вивчення розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсному центрі та в закладі освіти (методичні питання)* (А. Г. Обухівська & Т. Д. Ілляшенко, Ред.). Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи.

Кабінет Міністрів України. (2026, 15 липня). *Про схвалення Концепції розвитку психологічної служби у системі освіти на період до 2030 року* (Розпорядження № 705-р).

Команець, Н. М. (2023). *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери: Науково-методичний посібник*. Актуальна освіта.

Коробко, С. Л., & Коробко, О. І. (2014). *Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник* (3-тє вид., перероб. і допов.). Літера ЛТД.

Луценко, Ю. А. (2024). Зцілюючі класи як інструмент розбудови безпечного простору у закладі освіти. У Н. В. Лунченко (Наук. ред.), *Психологічна безпека освітнього середовища: Методи, технології, шляхи формування: Практичний посібник* (с. 71–88). Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи.

Мелешко, Л. А., Суровцева, І. Ю., & Чорна, В. В. (2024). Соціально-психологічний супровід дитячо-батьківських взаємин під час дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах війни. *Освіта та педагогічна наука, 1*(185), 22–32. DOI: 10.12958/2227-2747-2024-1(185)-22-32.

Обухівська, А. Г., & Ілляшенко, Т. Д. (Ред.). (2019). *Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру: Методичний посібник*. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи.

Панок, В. Г. (2020). Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2*(1), 1–16. DOI: 10.37472/2707-305X-2020-2-1-9-1.

Панок, В. Г., Антоненко, О. М., Байдик, В. В., Горленко, В. М., Лунченко, Н. В., Луценко, Ю. А., Марухина, І. В., Ткачук, І. І., & Хомин, О. Є. (2025). *Типова програма підвищення кваліфікації практичних психологів закладів загальної середньої освіти «Комплексна психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти»* (В. Г. Панок, Наук. ред.). Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи.

Сергєєнкова, О. П. (2025). Methodological algorithm for the psychological support of educational process participants in the context of war. *Перспективи та інновації науки, 11*(57), 2443–2454. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-11(57)-2443-2454

Титаренко, Т. М. (2022). *Посттравматичне життєтворення: Способи досягнення психологічного благополуччя* (2-ге вид.). Імекс-ЛТД.

Товариство психологів України. (1990, 20 грудня). *Етичний кодекс психолога України*. URL: https://www.naps.gov.ua/ua/activities/ethical/

Kyianovskyi, A. (2026). Sustaining educational and psychological support during protracted war: A regional laboratory model from Ukraine. *Frontiers in Psychology*, *17*, 1939975. DOI: 10.3389/fpsyg.2026.1939975.

Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare, 36*(2), 56–58.

Отримано: 11 09 2026 року
Прорецензовано: 25 09 2026 року
Прийнято до друку: 30 09 2026 року