

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасні реалії освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану супроводжуються численними викликами, що значно впливають на психологічний стан працівників освіти. Зокрема, посилення психологічного навантаження через роботу з дітьми, які пережили травматичні події, необхідність адаптації до нестабільних умов навчання (онлайн-формат, робота в укриттях, часті зміни навчального процесу), підвищений рівень емоційного напруження та стресу через постійну загрозу небезпеки сприяють розвитку синдрому професійного вигорання, який негативно позначається на якості роботи та загальному благополуччі працівників освіти.

Освіта відіграє ключову роль у розвитку та відновленні суспільства в умовах війни, забезпеченні психологічної підтримки дітей та молоді. Вчителі виконують роль емоційних регуляторів у класі, створюючи безпечне середовище для дітей, які переживають травматичний досвід.

У цьому контексті актуальним стає розвиток емоційного інтелекту працівників освіти, що може сприяти зниженню рівня вигорання шляхом усвідомленого керування емоціями, підвищення стресостійкості та покращення міжособистісної взаємодії. Вивчення взаємозв'язку між розвитком емоційного інтелекту та професійним вигоранням педагогів у кризових умовах є важливим завданням сучасної психології та освітнього менеджменту. В умовах сучасних соціально-політичних реалій, зокрема воєнного стану в Україні, дана проблема набуває особливої гостроти.

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення ефективних психологічних стратегій підтримки працівників освітньої сфери в умовах підвищеного стресу під час воєнного стану. Зокрема, особливий інтерес становить визначення психологічних механізмів, які сприяють формуванню емоційної стійкості, зниженню рівня професійного вигорання та оптимізації міжособистісних взаємодій у педагогічному середовищі.

Системна криза, зумовлена тривалою воєнною агресією, спричинила фундаментальну трансформацію освітнього простору України. Професійне вигорання освітян у цей період перестає бути суто індивідуальною психологічною проблемою, набуваючи ознак об'єкта конфліктологічної експертизи. Конфліктологічна експертиза освітнього середовища під час війни спрямована на ідентифікацію прихованих вогнищ напруженості та аналіз адаптаційного потенціалу учасників навчального процесу.

Емпіричну базу дослідження склали інтерв'ю за методом фрілістингу з освітянами приватної школи міста Києва та експертами освітньої галузі. Об'єктом аналізу стали суб'єктивні переживання вчителів, їхні стратегії копінгу та роль емоційного інтелекту у подоланні кризових станів.

Результати проведених інтерв'ю свідчать, що професійне вигорання освітян під час війни характеризується поєднанням хронічного стресу від професійної діяльності та екзистенційної тривоги за власне життя та життя близьких.

Військові дії створюють специфічні стресори, які не були притаманні освітньому середовищу раніше:

1. Депривація сну та когнітивна втома: нічні обстріли призводять до депривації сну, що безпосередньо знижує когнітивну гнучкість та здатність до емпатії. Неможливість відновити ресурси вночі призводить до того, що вранці вчителі приходять на роботу вже у стані роздратування або апатії.

2. Відповідальність за безпеку: освітяни відчують величезну відповідальність за фізичну безпеку та ментальний стан учнів під час повітряних тривог, що посилює їх тривожний фон.

3. Інформаційне перенавантаження: постійний моніторинг новин виснажує нервову систему.

4. Робота в укритті: необхідність переміщення до укриття під час повітряних тривог порушує структуру навчального процесу та створює ситуації хаосу, які вимагають від вчителя високого рівня самоорганізації.

Конфліктологічна експертиза освітнього середовища дозволяє виокремити три ключові зони напруженості. Перша зона охоплює взаємодію в системі «педагог – батьки», де виявлено наступні деструктивні тенденції:

1. Клієнтська модель та девальвація професійних кордонів: спостерігається деформація партнерської моделі стосунків у клієнтську, де батьки часто сприймають педагога як інструмент сервісу. Респонденти фіксують систематичне порушення особистих кордонів, що проявляється у дзвінках та повідомленнях у позаробочий час із побутовими або академічними претензіями.

2. Соціокультурний розрив: конфлікт ідентичностей на ґрунті мовної політики, де школа виступає агентом змін, а частина батьків – суб'єктами консервації колишніх звичок.

3. Асиметрія відповідальності: спостерігається тенденція до перекладання виховних функцій, коли батьки очікують від школи результату без власного залучення до процесу.

4. Гіперпротекція батьків: надмірна опіка батьків трансформується у звинувачення педагога в будь-якому суб'єктивному дискомфорті дитини. Тлумачення стандартних дисциплінарних вимог як «психологічного тиску» обмежує професійну діяльність вчителя через страх хибної інтерпретації його дій.

5. Проекція емоційної фрустрації: перебуваючи у стані фрустрації, батьки використовують педагога як об'єкт для виплеску власної агресії та тривоги, спричиненої війною.

Друга конфліктогенна зона локалізується у площині вертикальної взаємо-

дії «педагог – адміністрація». Освітяни констатують дефіцит конструктивного зворотного зв'язку та реальної підтримки з боку менеджменту, вказуючи на неефективність формалізованих заходів професійного розвитку. Бюрократичний пресинг, що виявляється у вимогах суворого дотримання планів та моніторингів на тлі психофізичного виснаження (зокрема, після нічних атак), трансформується у пасивну агресію та глибоке відчуття професійної девальвації. Додатковим детермінантом напруги виступає дисбаланс між значними часовими витратами на рутинну звітність та відсутністю їхньої практичної цінності для освітнього процесу.

Третя конфліктогенна зона стосується внутрішньоособистісних конфліктів самого педагога. Виникає дисонанс між відповідальністю за безпеку дітей та відчуттям безпорадності перед зовнішніми загрозами. Необхідність проводити уроки в укритті, де важко утримувати концентрацію уваги учнів, посилює стрес через страх не встигнути за календарним планом. Крім того, робота з дітьми з особливими освітніми потребами, кількість яких зростає, вимагає додаткової підготовки та високого рівня емоційного інтелекту, проте за нестачі методичної допомоги, це стає додатковим чинником вигорання.

На основі проведеної конфліктологічної експертизи рекомендується впровадження системних змін, спрямованих на збереження ментального здоров'я працівників освіти. Першочерговим кроком є забезпечення психологічної підтримки через впровадження регулярних супервізій та груп підтримки, що дозволять освітянам легалізувати прояви емоційного виснаження у фаховому середовищі, мінімізуючи ризики репутаційного тиску чи стигматизації. Разом з тим, доцільним вбачається здійснення зовнішнього соціопсихологічного аудиту кадрового потенціалу для ідентифікації осередків латентної конфліктогенності, а також впровадження адаптивних механізмів стимулювання, зокрема нормативного закріплення права на оплачувані дні для профілактики вигорання та самовідновлення. Забезпечення психофізіологічної реабілітації освітян потребує створення спеціалізованої інфраструктури для когнітивного розвантаження, зокрема звукоізованих зон релаксації. Водночас емоційна компетентність керівництва виступає детермінантою трансформації управлінської парадигми: перехід від стратегії жорсткого адміністрування до моделі емпатійного супроводу дозволяє сформувати психологічно безпечне середовище, що є стратегічною умовою резильєнтності освітньої системи в умовах воєнного стану. Концептуальним фундаментом організаційних трансформацій має слугувати інституціоналізація системи тренінгових заходів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності як представників адміністративної ланки, так і педагогічного складу.