

4.3. ЦИФРОВА БЕЗПЕКА ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ

БЕЗПЕЧНЕ ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Наталія ДЗЮБАС,

*методист обласного навчально-методичного центру
психологічної служби системи освіти комунального закладу
«Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського»*

Цифрова революція в освіті відбувається стрімко й неухильно. За останнє десятиліття українська освіта пройшла шлях від поодинокого використання мультимедійних проєкторів до масового впровадження хмарних платформ, відеоконференцій та штучного інтелекту в освітній процес. Пандемія COVID-19 прискорила цей процес до меж, що раніше видавалися неможливими, педагоги були змушені за лічені тижні освоїти дистанційний формат роботи, нові інструменти взаємодії з учнями та принципово інші способи організації освітнього середовища [1].

Проте за зовнішніми показниками цифрової трансформації, кількістю підключених шкіл, освоєних платформ, проведених вебінарів залишається прихована, але вкрай важлива, реальність – психологічна ціна, яку платить за цю трансформацію живий педагог. Людина, яка щодня стоїть між вимогами системи і потребами дитини, між технологічним прогресом і власними адаптаційними ресурсами.

Проблема психологічного благополуччя педагога в умовах цифровізації набуває особливої гостроти в Україні, де освітянська спільнота водночас переживає наслідки воєнного стресу, повсякденну нестабільність і безпрецедентне навантаження цифрових комунікацій. У цих умовах психологічна безпека педагога стає не лише питанням особистого комфорту, а системною передумовою якості освіти.

Аналіз наукових джерел свідчить про зростаючий інтерес дослідників до проблем техностресу, інформаційного перевантаження, цифрового вигорання та їхнього впливу на ефективність педагогічної діяльності. Водночас в українському контексті бракує комплексних досліджень, що розглядали б ці явища у взаємозв'язку та пропонували системні практичні рекомендації [5].

Відповідно до тлумачення транзакційної моделі стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман, стрес виникає не стільки внаслідок об'єктивних характеристик ситуації, скільки як результат суб'єктивної оцінки людиною її вимог та власних ресурсів для їх подолання. У застосуванні до цифрового середовища це означає, що один і той самий рівень технологічного навантаження може спричиняти різні психологічні стани залежно від компетентності, досвіду та особистісних особливостей педагога [10].

Важливою теоретичною рамкою є модель вимог та ресурсів роботи, яка пояснює виникнення вигорання через дисбаланс між вимогами праці та ресурсами, що є в розпорядженні працівника. Цифровізація освіти суттєво підвищила вимоги до педагогічної праці, не забезпечивши пропорційного збільшення ресурсів підтримки, що і стало структурною причиною зростання психологічного навантаження [5].

Теоретично значущою є також концепція когнітивного навантаження (cognitive load theory) Свеллера, у якій окреслено особливості обмеження робочої пам'яті людини при одночасній обробці великих обсягів інформації. В умовах цифрового освітнього середовища педагог щодня стикається з ситуацією перевищення когнітивної ємності і це не є ознакою слабкості, а закономірною реакцією нервової системи на об'єктивне перевантаження [4].

Для розуміння психологічних наслідків цифровізації суттєвою є концепція «постійного часткового уваження» (continuous partial attention)

Л. Стоун, яка описує стан хронічної розосередженості уваги, характерний для людей, що постійно взаємодіють з декількома цифровими потоками водночас. Цей стан має прямі наслідки для педагогічної діяльності: знижується здатність до глибокого осмислення, емпатійної взаємодії з учнями, творчого вирішення педагогічних завдань [1].

У межах позитивної психології вагоме значення має концепція психологічного капіталу (PsyCap) Лютанса та Юссефа, що охоплює самоефективність, оптимізм, надію та резильєнтність як ресурси особистості, що визначають її стійкість в умовах стресу. Таким чином, формування психологічного капіталу педагогів є стратегічним завданням освітньої системи, що прагне забезпечити не лише технологічну, а й психологічну готовність до цифрових змін [6].

Поняття «техностресу» вперше введено американським психологом Крейгом Бродом у 1984 році для опису дезадаптивних реакцій людини на впровадження комп'ютерних технологій на робочому місці. У сучасній психологічній літературі технострес визначається як стан психоемоційного напруження, що виникає внаслідок надмірного або некомфортного використання інформаційно-комунікаційних технологій і супроводжується негативними когнітивними, афективними та поведінковими реакціями [5].

У педагогічному контексті технострес має свою специфіку, що відрізняє його від техностресу в інших професіях. По-перше, педагог зазнає подвійного тиску. Він не лише сам повинен опановувати нові технології, але й навчати їх використанню інших, причому за умов, де учні нерідко технічно компетентніші за вчителя. Ця ситуація є потужним джерелом тривоги та загрози самооцінці [5].

По-друге, педагогічна праця традиційно передбачає живу, безпосередню взаємодію, і саме ця якість є для більшості вчителів головним джерелом професійного задоволення та сенсу. Масштабний перехід у цифровий формат порушив звичну структуру педагогічного спілкування, знецінив набуті роками навички невербальної взаємодії та управління живою аудиторією, що спричинило глибоку професійну дезорієнтацію у значної частини педагогів [5].

Дослідники виокремлюють кілька характерних проявів техностресу у педагогів:

- технотривожність – стійке занепокоєння перед необхідністю використовувати нові цифрові інструменти, страх зробити помилку або виглядати некомпетентним перед учнями чи колегами;
- технофобія – більш виражений і стійкий варіант тривожності, що проявляється в активному уникненні цифрових інструментів або їх мінімальному використанні навіть за наявності такої необхідності;
- техноперевтома - відчуття виснаження після тривалої роботи з технологіями, що не зникає після звичайного відпочинку і вказує на хронічний характер стресу;
- технозалежність - парадоксально, але й надмірна захопленість цифровими технологіями, що веде до порушення балансу та хронічного перебування в стані цифрової стимуляції, також є проявом дезадаптивних стосунків із технологіями [6].

Психологічні механізми техностресу зводяться до кількох ключових процесів. Когнітивний компонент охоплює надмірні когнітивні вимоги (необхідність одночасно вести урок, керувати технічними інструментами та реагувати на питання учнів у декількох каналах), що призводить до переповнення робочої пам'яті та виснаження виконавчих функцій. Афективний компонент характеризують такі показники, як тривога, роздратування, відчуття безпорадності та сорому при технічних збоях. Поведінковий компонент виявляється у прокрастинації щодо опанування нових інструментів, зниженні якості підготовки до уроків, конфліктах із учнями та адміністрацією через небажання переходити до цифрових форматів [2].

Важливо розуміти, що технострес не є ознакою особистісної слабкості педагога, це закономірна реакція на реальне перевищення вимог над наявними ресурсами. Системне дослідження О. Коваленка засвідчує, що понад 60% педагогів загальноосвітніх шкіл відчувають симптоми техностресу різного ступеня вираженості [6]. Ці дані свідчать про те, що проблема має не індивідуальний, а системний характер і потребує системних відповідей.

Суттєвим чинником, що модерує рівень техностресу, є сформованість цифрової компетентності. Педагоги, які почуваються впевнено у цифровому середовищі, демонструють значно нижчий рівень тривожності та більшу гнучкість при зустрічі з новими технологічними викликами [6]. Це підтверджує тезу про те, що інвестиції у професійний розвиток педагогів у сфері цифрових технологій є водночас інвестиціями у їхнє психологічне здоров'я.

Інформаційне перевантаження, при якому обсяг інформації, що надходить до людини, перевищує здатність ефективно її обробляти, призводить до порушення процесів прийняття рішень, погіршення уваги та пам'яті, зростання тривожності та відчуття втрати контролю [5]. У контексті цифровізованої освіти цей стан є повсякденною реальністю для більшості педагогів.

Цифрове освітнє середовище генерує декілька взаємопосилюючих потоків інформації, з якими педагог змушений працювати одночасно. Перший потік –

власне педагогічний: навчальні програми, методичні матеріали, освітні платформи, електронні підручники, наукові публікації, відеоуроки. Другий потік – адміністративний та комунікаційний: повідомлення у месенджерах від учнів, батьків та адміністрації, електронна документація, звіти та форми, нормативні оновлення. Третій потік – інформаційний фон: новини, соціальні мережі, загальний медіапростір [8].

Нейропсихологічні дослідження показують, що людський мозок еволюційно не пристосований до обробки такої кількості різнорідних інформаційних сигналів одночасно. Сучасний педагог значною мірою живе у ситуації постійного «перемикання» між потоками, яке суб'єктивно сприймається як багатозадачність, але насправді є серійним переключенням уваги, що вимагає значних когнітивних витрат і призводить до швидкого виснаження [4].

Серед конкретних когнітивних симптомів інформаційного перевантаження у педагогів дослідники описують такі, як труднощі з концентрацією уваги на одному завданні протягом тривалого часу, погіршення довготривалої пам'яті та здатності до глибокого аналізу, прийняття поспішних, недостатньо обміркованих рішень, відчуття «розумової каші» або «туману» після тривалої роботи з цифровими ресурсами, нездатність повноцінно відволіктися від роботи навіть у час відпочинку [2].

Емоційний вимір інформаційного перевантаження не менш значущий. Стан хронічної когнітивної перевантаженості активує в людини реакцію стресу з відповідними гормональними змінами – підвищенням рівня кортизолу, адреналіну, що формує порочне коло. Стрес посилює когнітивні порушення, а когнітивні порушення посилюють відчуття стресу та безпорадності [7].

Важливо врахувати специфічний контекст роботи українських педагогів в умовах воєнного стану. До звичайного інформаційного навантаження додаються постійний моніторинг новин, тривожні повідомлення, необхідність відстежувати оперативні зміни в розкладах та умовах роботи, а також власні переживання, пов'язані з особистою безпекою та безпекою близьких. Ця додаткова емоційно насичена інформація суттєво обтяжує когнітивну систему педагога і знижує його здатність до ефективної роботи [4].

Педагоги, які відчують хронічне інформаційне перевантаження, демонструють зниження якості педагогічної взаємодії, менше задають відкритих запитань, рідше підтримують індивідуальний підхід до учнів, частіше звертаються до шаблонних, механічних форм навчання. Таким чином, особиста психологічна проблема педагога безпосередньо відображається на якості освіти.

Емоційне (професійне) вигорання педагогів є однією з найбільш досліджуваних проблем педагогічної психології. Класична тривимірна модель Маслач описує вигорання через три компоненти: емоційне виснаження (відчуття спустошеності та вичерпаності емоційних ресурсів), деперсоналізацію або цинізм (відчужене, байдуже або негативне ставлення до учнів та колег) і редукцію персональних досягнень (знецінення власної праці та компетентності). Цифровізація освіти суттєво посилила ризики вигорання, додавши нові структурні чинники до вже існуючих [12].

Першим і, мабуть, найбільш потужним новим чинником є феномен «змиття кордонів» між робочим і особистим простором. В умовах традиційної освіти педагог залишав роботу у школі, принаймні, символічно. Цифровізація та особливо дистанційне навчання зробили педагога «доступним» практично цілодобово. Повідомлення від учнів і батьків надходять увечері, у вихідні, під час хвороби. Межа між часом праці та відпочинку стала розмитою до повної невизначеності, що унеможлиблює повноцінне відновлення психоемоційних ресурсів [8].

Другим специфічним чинником цифрового вигорання є так звана «втома від відеозустрічей» (Zoom, Meet), описана дослідниками після масового переходу до онлайн-навчання. Незважаючи на зовнішню схожість з очним уроком, відеоконференція когнітивно значно виснажливіша. Відсутність природного погляду, необхідність постійно стежити за власним відображенням, інтерпретувати бідніший невербальний контекст, підтримувати штучну увагу до камери замість живого погляду, – усе це вимагає додаткових зусиль, які педагоги зазвичай не усвідомлюють і не враховують у плануванні навантаження [8].

Третій чинник – ізоляція від колег. Педагогічна праця традиційно передбачала неформальні контакти в учительській, спільні обговорення, взаємну підтримку у коридорі після важкого уроку. Перехід у цифровий формат значно збіднив цю неформальну комунікацію, залишивши педагогів один на один зі своїми труднощами. Соціальна підтримка колег є одним із найпотужніших буферів проти вигорання, і її дефіцит у цифровому середовищі є серйозним структурним ризиком [8].

Четвертий чинник – необхідність постійного самонавчання. Педагог традиційно є суб'єктом навчання інших. Цифровізація перевела його у незвичну роль перманентного «студента», який мусить постійно освоювати нові платформи, оновлення інструментів, нові методичні підходи. Ця зміна ролі, за відсутності достатнього часу та підтримки, стає джерелом хронічного стресу і загрозою для педагогічної ідентичності [8].

Динаміка вигорання у цифровому середовищі розгортається поступово. На початковому етапі педагог переживає ентузіазм новизни, готовність освоювати нове. Поступово наростає втома від постійного навчання та адаптації. Виникає роздратування щодо технічних збоїв, невідповідностей учнів, вимог адміністрації. На цьому етапі педагог починає «відключатися» емоційно, дистанціюватися від учнів і роботи. Фінальна стадія – повне психоемоційне виснаження, коли навіть раніше значущі аспекти роботи перестають викликати будь-яку реакцію [1].

Варто підкреслити, що вигорання не є наслідком особистісних вад педагога, воно є симптомом системного неблагополуччя організації. Дослідження українського науковця, у галузі педагогічних наук В. Сидоренко переконливо показують, що вигорання значно частіше виникає у середовищах, де відсутні чіткі ролі та очікування, де немає реальної автономії, де не забезпечена інституційна підтримка і де зусилля педагога не знаходять визнання

[12]. Цифровізація, за відсутності системного психологічного супроводу, підсилює всі ці ризики.

Водночас із ризиками цифровізація освіти відкриває можливості для підвищення психологічної стійкості педагогів за умови свідомого їх використання. Дослідження чинників захисту є не менш важливим, ніж аналіз ризиків, оскільки саме вони вказують на точки докладення зусиль системи підтримки [9].

Цифрова компетентність є найбільш значущим захисним ресурсом у контексті технологічного стресу. Дослідження Морзе переконливо свідчать, що педагоги, які впевнено почуваються у цифровому середовищі, демонструють значно нижчий рівень технотривожності, більшу відкритість до нових інструментів і кращу здатність зберігати психологічний баланс в умовах технологічних змін [8]. Цифрова компетентність при цьому не зводиться до технічних навичок роботи з конкретними платформами, вона передбачає також критичне ставлення до технологій, розуміння їхніх обмежень і вміння вибирати адекватні інструменти для конкретних педагогічних завдань.

Саморегуляція, здатність усвідомлено управляти власними когнітивними, емоційними та поведінковими станами – усе це є універсальним ресурсом психологічного здоров'я, чия значущість у цифровому середовищі особливо зростає. Зокрема, він охоплює навички управління увагою (здатність свідомо спрямовувати і утримувати увагу), регуляції афекту (управління тривогою, роздратуванням, відчаєм), поведінкової регуляції (встановлення та дотримання власних правил використання технологій) [10].

Психологічна гнучкість – здатність адаптуватися до мінливих умов без втрати ціннісних орієнтирів – є ключовою рисою педагогів, що успішно долають виклики цифровізації. Психологічно гнучкий педагог здатен, не руйнуючись, витримати невизначеність, сприймати помилки як навчальний досвід, перебудовувати усталені підходи, не відчуваючи при цьому загрози для власної ідентичності [11].

Соціальна підтримка (як від колег, так і від адміністрації) – є потужним буфером проти вигорання. Педагоги, що відчувають реальну, а не декларативну підтримку з боку керівництва та мають можливість відкрито обговорювати труднощі з колегами, демонструють значно кращі показники психологічного благополуччя навіть за об'єктивно вищого навантаження. Психологічна безпека в педагогічному колективі, відчуття, що можна бути чесним щодо своїх труднощів без страху осуду, є необхідною умовою ефективної взаємної підтримки [2].

Усвідомленість (mindfulness) – здатність перебувати в теперішньому моменті, помічати власний стан без оціночного засудження визнана одним із найефективніших інструментів профілактики вигорання у численних дослідженнях. В умовах цифрового середовища, що постійно вимагає розподілу уваги у різних напрямках, культивування усвідомленості стає особливо значущим і водночас особливо складним завданням.

Наявність чітких ціннісних орієнтирів та усвідомленого сенсу праці є глибинним захисним ресурсом педагога. Педагог, який чітко розуміє, чому і для

чого він працює, значно краще витримує зовнішній тиск і зміни. Ціннісна ясність дозволяє розрізняти суттєве й несуттєве, відстоювати власні межі без відчуття вини та не дозволяти технологічним вимогам заміщати педагогічні цінності [4].

Цифрова гігієна визначається як система усвідомлених практик і правил використання цифрових технологій, спрямованих на підтримку психологічного здоров'я та функціональної ефективності. Вона є прикладним втіленням принципів психогігієни у сучасному технологічному контексті і має для педагога не менше значення, ніж базова медична гігієна [2].

Психологічне обґрунтування цифрової гігієни спирається на нейронауковий факт – мозок потребує регулярних перерв від цифрової стимуляції для відновлення функцій виконавчого контролю, консолідації пам'яті та підтримки емоційної регуляції. Дослідження показують, що навіть короткі перерви без екрану протягом робочого дня суттєво покращують когнітивну продуктивність і знижують рівень стресових маркерів [2].

Встановлення чітких часових меж використання цифрових пристроїв є першим і базовим принципом цифрової гігієни. Для педагога це означає, що визначення конкретного часу, після якого повідомлення від учнів та батьків не розглядаються до наступного робочого дня (встановлення годин без гаджетів у родинному та особистому просторі); відмова від перевірки робочої пошти у вихідні дні (принаймні частину часу) [5].

Важливо, що це не є проявом безвідповідальності, а є необхідною умовою збереження здоров'я та, як наслідок, якості роботи. Педагог, який хронічно не відновлюється, працює гірше, ніж той, хто вміє відновлюватися. Це не лише особиста проблема, а питання освітньої відповідальності, «вигорілий» педагог не здатен якісно навчати дітей.

Інформаційна фільтрація – це свідоме структурування власного інформаційного простору. Вона є другим ключовим принципом цифрової гігієни. Практично це означає, що підписуватися потрібно лише на ті канали та ресурси, які справді необхідні для роботи, свідомо обмежувати час перебування в соціальних мережах, вимикати несуттєві сповіщення, упорядковувати канали комунікації, створюючи окремі чати для учнів, батьків, колег та адміністрації, щоб уникнути хаотичного змішування інформаційних потоків. Практика «цифрового детоксу» передбачає регулярні (ідеально - щоденні) проміжки часу, протягом яких людина повністю відмовляється від будь-яких цифрових пристроїв. Для педагога це може бути вечірній час після певної години, ранковий ритуал без телефону, один день на вихідних без перевірки повідомлень. Навіть 1-2 години щоденного повного «відключення» суттєво покращують суб'єктивний добробут і якість нічного відпочинку [11].

Цифрова гігієна тіла передбачає також фізичні аспекти взаємодії з технологіями: правильна постава при роботі за комп'ютером, достатнє освітлення, використання режиму зменшення синього світла, регулярні перерви для руху (правило 20-20-20: кожні 20 хвилин 20 секунд дивитися на предмет на відстані 0,5 м). Ці прості практики безпосередньо впливають на рівень фізичного та психологічного напруження [2].

В Україні ідеї цифрової гігієни знаходять підтримку на державному рівні, зокрема у межах програми «Ти як?» Міністерства охорони здоров'я [10; 11].

Програма пропонує педагогам та іншим фахівцям практичні інструменти турботи про власний психологічний стан. Водночас масштаб упровадження цих принципів у реальну педагогічну практику залишається недостатнім, що свідчить про необхідність системних зусиль на рівні закладів освіти.

Перший і найважливіший крок визнання проблеми на рівні закладу освіти.. Адміністрація закладу освіти має чітко сигналізувати педагогічному колективу, що психологічне здоров'я є пріоритетом, а не другорядним питанням. Це означає внесення питань ментального благополуччя до стратегії розвитку закладу, виділення ресурсів на психологічний супровід педагогів та публічне визнання ризиків вигорання.

Розроблення і впровадження цифрової політики закладу є необхідним організаційним заходом. Вона має чітко регламентувати години доступності педагогів у цифрових каналах комунікації. Відсутність таких регламентів залишає педагога один на один із безмежними вимогами і змушує самотійно долати це навантаження [1].

Системна організація психологічної підтримки педагогів передбачає регулярні групові та індивідуальні зустрічі з психологом, тренінги зі стресостійкості, саморегуляції та профілактики вигорання, можливість конфіденційного звернення за психологічною допомогою, проведення регулярного моніторингу психологічного стану педагогічного колективу.

Рационалізація цифрового навантаження педагогів є прямим обов'язком адміністрації. Це, зокрема, вимагає обмеження кількості обов'язкових платформ і цифрових інструментів до тих, які дійсно необхідні, – координація термінів звітності, щоб уникати піків навантаження; надання реального часу на освоєння нових інструментів, а не «впровадження за тиждень».

Психолог закладу освіти відіграє ключову роль у профілактиці та подоланні психологічних наслідків цифровізації. Першочергові завдання, а саме: раннє виявлення ознак техностресу та вигорання через регулярний психологічний моніторинг (анкетування, спостереження, бесіди); проведення просвітницьких заходів, що підвищують обізнаність педагогів щодо психологічних ризиків цифрового середовища; розроблення і ведення психокорекційних і психопрофілактичних програм.

Ефективними форматами роботи психолога з педагогами є, зокрема, такі: структуровані групи обговорення складних професійних ситуацій, що забезпечують взаємну підтримку та професійну рефлексію; майстерні саморегуляції, завдяки яким педагоги опановують практики управління стресом; індивідуальне консультування для педагогів із вираженими ознаками професійного вигорання. Важливим аспектом є психологічний супровід процесу впровадження нових цифрових інструментів для педагогів, які потребують не лише технічного навчання, але й емоційної підтримки у процесі адаптації до змін. Психолог може сприяти формуванню реалістичних очікувань, нормалізації труднощів і збереженню психологічної безпеки у колективі під час трансформаційних процесів [2].

На індивідуальному рівні важливим є формування культури турботи про власне психологічне здоров'я як складової професійної відповідальності педагога. Водночас підхід до підтримки емоційного стану має бути індивідуальним, адже кожна людина по-різному реагує на навантаження, темп роботи та стресові ситуації. З урахуванням зазначеного педагогові необхідно самостійно визначати способи організації праці, відпочинку й емоційного відновлення, які є комфортними та дієвими саме для нього.

У сфері організації часу та робочого навантаження доцільним є усвідомлене планування діяльності відповідно до власного ритму продуктивності, уміння розмежовувати робочий і особистий час, а також уникати постійного інформаційного перевантаження. Потрібно створювати для себе умови, що сприяють зосередженості та зменшують відчуття постійної напруги.

У сфері емоційного благополуччя значення має розвиток навичок самоспостереження та вміння вчасно помічати ознаки виснаження. Одним педагогам допомагає спілкування з близькими чи колегами, іншим час на самоті, творчість, прогулянки або інші способи емоційного відновлення. Важливо, щоб людина мала можливість обирати ті форми підтримки, які відповідають її потребам і особистісним особливостям.

У сфері відновлення ресурсів необхідно приділяти увагу повноцінному відпочинку, фізичному самопочуттю та заняттям, що приносять задоволення й допомагають дистанціюватись від професійних обов'язків. Регулярне відновлення емоційних і фізичних сил має розглядатися не як другорядна потреба, а як необхідна умова збереження професійної ефективності та психологічної стійкості [5].

Психологічна складова цифровізації освіти є критично важливою, проте систематично недооціненою як у науковому дискурсі, так і в практиці освітнього управління.

Технострес, інформаційне перевантаження та емоційне вигорання педагогів є не випадковими індивідуальними проблемами, а закономірними системними наслідками непропорційного підвищення вимог до педагогічної праці в умовах цифрової трансформації без відповідного збільшення ресурсів підтримки.

По-перше, технострес педагога є психологічно закономірним явищем, що має чіткі когнітивні, афективні та поведінкові прояви і потребує системної уваги, а не індивідуального «подолання». Рівень техностресу безпосередньо залежить від сформованості цифрової компетентності, що робить інвестиції у професійний розвиток педагогів важливою стратегією психологічної профілактики.

По-друге, інформаційне перевантаження у цифровому освітньому середовищі має системний характер і пов'язане з об'єктивними обмеженнями когнітивних ресурсів людини. Його подолання потребує як індивідуальних практик (цифрова гігієна, фільтрація інформаційних потоків), так і організаційних рішень (раціоналізація комунікацій, чіткі регламенти доступності педагогів).

По-третє, емоційне вигорання педагогів у цифровому середовищі посилюється специфічними факторами – розмиванням меж робочого і особистого часу, втому від відеозустрічей, дефіцитом соціальної підтримки та безперервним тиском необхідності постійного самонавчання. Профілактика вигорання є стратегічним завданням закладу освіти, а не особистою справою педагога.

По-четверте, захисні ресурси педагога - цифрова компетентність, саморегуляція, психологічна гнучкість, соціальна підтримка та ціннісна ясність є точками прикладення системних зусиль і потребують цілеспрямованого розвитку в межах підтримки закладу.

По-п'яте, цифрова гігієна є необхідним елементом професійної культури сучасного педагога. Вона має сприйматися не як обмеження, а як умова збереження ефективності та людяності у цифровому середовищі. Її впровадження потребує підтримки на рівні закладу освіти, а не лише доброї волі окремих педагогів.

Якість освіти нерозривно пов'язана з психологічним здоров'ям педагогів. Жодна найсучасніша цифрова платформа не замінить живого, психологічно здорового та мотивованого педагога. Саме тому турбота про ментальне здоров'я вчителя є не витратою, а стратегічною інвестицією у якість освіти та майбутнє дітей, яких вони навчають [3].

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: сучасні виклики. *Інформаційні технології в освіті*. 2021.
2. Бондарчук О. І. Психологічне здоров'я особистості в умовах сучасних суспільних змін. *Практична психологія та соціальна робота*. 2019.
3. Всеукраїнська школа онлайн. URL: <https://lms.e-school.net.ua>
4. Дія.Цифрова освіта. Основи цифрової грамотності. 2022. URL: <https://osvita.diia.gov.ua>
5. Іванова Н.М. Інформаційне перевантаження в умовах цифрового навчання. *Освітнологія*. 2021.
6. Коваленко О.В. Технострес у професійній діяльності педагога. *Педагогічні науки*. 2022.
7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освіті. Київ : Педагогічна думка. 2017.
8. Морзе Н. В. Цифрова компетентність учасників освітнього процесу. *Педагогіка і психологія*. 2020.
9. Міністерство освіти і науки України. *Цифрова трансформація освіти в Україні*. 2023. URL: <https://mon.gov.ua>
10. Міністерство охорони здоров'я України. *Програма ментального здоров'я «Ти як?»*. 2023. URL: <https://moz.gov.ua>
11. Програма «Ти як?». *Матеріали з ментального здоров'я*. URL: <https://howareu.com>
12. Сидоренко В.К. Професійне вигорання педагогів у цифровому середовищі. Харків, 2020.
13. Prometheus. Освітня платформа. URL: <https://prometheus.org.ua>
14. Stop Sexting. Освітній проєкт. – URL: <https://stop-sexting.in.ua>