

DOI: 10.12731/IJASES283

EDN: OYKHYG

УДК 159.99

ЦИФРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, ФАКТОРЫ РИСКА И ПРОФИЛАКТИКА

Соловьева С.С.

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Новосибирская область, Российская Федерация

Аннотация

В статье представлено теоретическое исследование феномена цифровой зависимости у детей младшего школьного возраста (7–11 лет) как формы поведенческой аддикции. Проанализированы современные представления о феноменологии данного явления, его признаках и негативных последствиях для развития ребенка. Выявляются биологические, психологические, социальные и технологические факторы риска формирования цифровой зависимости у младших школьников. Особое внимание уделено подходам к профилактике: обоснована необходимость био-психо-социальной модели, когнитивно-поведенческого подхода и модели развития цифровой грамотности как теоретических оснований профилактических программ.

Ключевые слова: цифровая зависимость; младший школьный возраст; поведенческие аддикции; факторы риска; профилактика; цифровая грамотность; когнитивно-поведенческий подход; биопсихосоциальная модель

DIGITAL ADDICTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: PHENOMENOLOGY, RISK FACTORS AND PROPHYLAXIS

Solovyova S.S.

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Novosibirsk Region,
Russian Federation

Abstract

This paper presents a theoretical exploration of digital addiction in early-school-age children (7–11 years) as a subtype of behavioural addic-

tion. It synthesises current scholarship on the phenomenon – its defining features, warning signs, and developmental harms. The review isolates biological, psychological, social and technological risk factors that predispose younger pupils to problematic digital use. Special attention is given to prevention, where the author argues for a bio-psycho-social framework, integrate insights from cognitive-behavioural theory, and foreground digital-literacy development as the conceptual pillars of effective programmes.

Keywords: digital addiction; primary schoolchildren; behavioural addictions; risk factors; prevention; digital literacy; cognitive-behavioural approach; biopsychosocial model

Введение

Цифровая зависимость у детей представляет собой **комплексное психологическое явление**, формирующееся в условиях стремительной цифровизации общества. В контексте младшего школьного возраста (примерно 7–11 лет) данная проблема приобретает особую значимость, поскольку именно в этом периоде активно развиваются ключевые когнитивные навыки и формируются поведенческие привычки ребенка. Современные исследования определяют цифровую зависимость как форму **поведенческой аддикции**, для которой характерны навязчивое, плохо контролируемое использование электронных устройств и Интернета, утрата контроля над временем, проводимым за экраном, и негативное влияние на повседневную жизнь и развитие ребенка [3, 14]. Еще К. Янг одной из первых описала интернет-зависимость как клинически значимое расстройство, обнаружив у «цифровых» аддиктов признаки, сходные с химическими зависимостями – **толерантность (необходимость увеличивать время онлайн для достижения удовлетворения), синдром отмены** при прекращении доступа, изменение настроения и другие симптомы [14]. Последующие исследования подтвердили, что чрезмерное увлечение цифровыми устройствами и сетевым контентом может сопровождаться ухудшением психического здоровья, снижением школьной успеваемости и нарушением социальных связей [4, 10].

Следует различать основные **формы (подтипы) цифровой зависимости** у детей. К ним относят: (1) *игровую зависимость* – па-

тологическое увлечение компьютерными и мобильными играми, при котором ребенок теряет контроль над временем, проведенным за игрой; (2) *социально-сетевую зависимость* – компульсивное использование социальных сетей и мессенджеров, постоянная потребность быть онлайн и проверять уведомления; (3) *информационную перегрузку*, связанную с навязчивым поиском новостей и бесконечным «**дофаминовым скроллингом**» ленты (Fear of Missing Out – боязнь пропустить новую информацию или событие стимулирует непрерывное пролистывание контента). У младших школьников эти формы аддиктивного поведения могут проявляться комбинированно, приводя к тому, что значительная часть времени, которая могла бы быть потрачена на учебу, игры на свежем воздухе или общение со сверстниками, заменяется пребыванием в цифровой среде.

Методы

Настоящее исследование выполнено в формате **теоретического обзора** и анализа литературы. В качестве метода использован аналитический обзор научных публикаций по проблеме цифровой зависимости у детей и подростков. Проведен отбор и изучение ~70 актуальных источников (российских и зарубежных) по следующим направлениям: цифровая зависимость и игровая аддикция, профилактика аддиктивного поведения в цифровой среде, особенности психического развития детей в условиях цифровизации, нейробиологические аспекты зависимости, а также подходы культурно-исторической психологии и педагогики к данной проблеме. При анализе особое внимание уделялось работам последних лет, отражающим современное состояние исследования цифровой зависимости.

Отобранные источники включают рецензируемые научные статьи, обзоры, монографии, а также данные крупных исследовательских проектов (например, Common Sense Media, EU Kids Online). Основной стратегией исследования является **качественный анализ**: сопоставление и обобщение результатов различных исследований, выделение общих тенденций и теоретических моделей.

Таким образом, работа носит **теоретико-обзорный характер**, без проведения собственного эмпирического исследования. Данный подход соответствует цели – обобщить существующие научные представления и на этой основе выработать целостное понимание феномена и возможных профилактических мер.

Результаты

Феноменология цифровой зависимости у младших школьников

Цифровая зависимость в младшем школьном возрасте проявляется как *нарастающая потребность* в использовании электронных устройств (компьютера, смартфона, планшета) и онлайн-сервисов, сопровождаемая утратой волевого контроля за этой деятельностью. Ребенок, подверженный цифровой зависимости, испытывает трудности с ограничением времени за экраном, **эмоционально зависит** от пребывания в сети и сталкивается с негативными последствиями в реальной жизни – усталостью, ухудшением учебной успеваемости, проблемами в поведении. По своей психологической природе это явление близко к другим поведенческим аддикциям (например, игровой или пищевой зависимости) и характеризуется схожими компонентами: высокой значимостью цифровой активности для ребенка (*salience*), изменением настроения при пользовании гаджетом (механизм удовольствия/облегчения), развитием толерантности (постепенное увеличение времени онлайн) и симптомами раздражительности или тревоги при невозможности получить доступ к устройству (синдром отмены). Именно сочетание этих признаков позволяет рассматривать патологическое увлечение цифровыми технологиями как *аддиктивное* [5, 14].

В младшем школьном возрасте (начальная школа) цифровая зависимость часто носит **смешанный характер**. В силу ограниченной самостоятельности детей этого возраста, они могут не иметь неограниченного доступа к любому типу цифровой активности, однако при отсутствии должного контроля со стороны взрослых даже младшие школьники проявляют признаки болезненной привязанности к гаджетам. Нередко зависимое поведение выражается через **игровую аддикцию** – чрезмерное увлечение видеоиграми.

Ребенок может часами играть в одни и те же игры, испытывая эйфорию от игровых достижений и раздражительность при попытках отвлечения [10]. **Социально-сетевая** форма зависимости у младших школьников тоже встречается: дети могут проводить много времени в мессенджерах, детских социальных сетях или видеоплатформах, стремясь к постоянному потоку сообщений, лайков и обратной связи. Это подпитывает психологический феномен *FOMO* (fear of missing out, страх упустить что-то важное), который уже в младшем школьном возрасте создаёт у ребенка тревожность и потребность постоянно проверять онлайн-обновления. **Информационная зависимость** проявляется в бесконтрольном просмотре видео, мультфильмов, развлекательного контента: ребенок может часами «залипать» на видеохостингах и потоковых сервисах, переходя с одного ролика на другой из-за встроенных алгоритмов рекомендаций. В результате формируется т.н. «клиповое мышление»: поверхностное переключение между фрагментами информации без глубокой переработки, что отрицательно сказывается на развитии внимания и критического мышления [3].

Факторы риска развития цифровой зависимости

Формирование цифровой зависимости у детей обусловлено сложным взаимодействием множества предрасполагающих факторов. Выделяют четыре ключевых группы детерминант: **биологические, психологические, социальные и технологические** факторы риска. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Биологические факторы

Биологические предпосылки играют фундаментальную роль в возникновении любой формы аддиктивного поведения, и цифровая зависимость не является исключением. К конституционным факторам риска относят *особенности нервной системы* ребёнка, в том числе повышенную возбудимость и дефицит механизмов торможения. Дети с врожденной или рано проявившейся склонностью к импульсивности, к трудностям в самоконтроле более уязвимы перед «приманками» цифровой среды [10]. Нейробиологические исследования свидетельствуют о наличии генетически обусловленных различий в дофаминергической системе мозга,

влияющих на склонность к поиску новизны и получению удовольствия от внешних стимулов [9]. У некоторых детей система подкрепления (награды) особенно чувствительна к быстрому вознаграждению, которое легко предоставляет цифровая среда (яркие впечатления, виртуальные достижения, лайки). Это создает биологическую *предрасположенность* к затягиванию в цикл зависимого поведения, при котором ребенок получает удовольствие от гаджета быстрее и интенсивнее, чем другие, и ему труднее прекратить эту деятельность.

Кроме того, **нейрофизиологические эффекты** длительного использования цифровых устройств могут сами усиливать зависимость. Исследования показывают, что у детей, проводящих чрезмерно много времени за экраном, происходят изменения в развитии мозга: снижается функциональная активность префронтальных отделов, отвечающих за произвольный контроль и внимание, и одновременно усиливается реактивность центра вознаграждения при виде стимулирующих цифровых сигналов (например, звука уведомления) [9]. Такая перестройка формирует биологическую основу для навязчивой тяги – ребенок буквально *«привыкает»* мозгом к постоянной цифровой стимуляции. Дополнительный вклад вносят физиологические эффекты, связанные с режимом дня: как отмечалось, вечернее пользование гаджетами подавляет мелатонин и нарушает сон, а хронический дефицит сна ослабляет высшие функции мозга и волевой контроль [9]. Получается порочный цикл: биологически утомленный, невыспавшийся ребенок менее способен сопротивляться соблазну вновь взять гаджет, что еще больше усугубляет проблему. Таким образом, биологические факторы риска включают нейрохимические и нейрофизиологические особенности, делающие некоторых детей более восприимчивыми к цифровой зависимости, а также непосредственные эффекты долгого пребывания в виртуальной среде на мозг и тело ребенка.

Психологические факторы

Индивидуально-психологические особенности во многом определяют, склонен ли ребенок «уходить» в виртуальный мир. Одним из главных рисков является низкая **самооценка** и чувство

неуверенности в себе у ребенка. Дети, которые сомневаются в своих способностях, ощущают трудности в учебе или общении, могут искать утешение и успех в цифровом пространстве, где ошибки менее очевидны, а достижения (например, выигрыши в игре) дают мгновенный приток положительных эмоций [13]. Связанный фактор: повышенная **тревожность** и склонность к стрессу. Тревожные, эмоционально уязвимые дети часто используют гаджеты как способ отвлечения и регуляции настроения: мультфильмы или игры помогают им временно забыть о волнениях, снизить страх или грусть. Однако такая *дезадаптивная копинг-стратегия* приводит к закреплению зависимости: без планшета тревожный ребенок уже не может успокоиться [14].

Эмоциональные проблемы в семье или школе также подталкивают к цифровой зависимости. Если ребенок переживает **стресс, одиночество, непонимание со стороны окружающих**, он более вероятно будет искать поддержку и удовлетворение потребностей в виртуальном мире [3]. Например, дефицит внимания и тепла со стороны родителей может компенсироваться погружением в игры или социальные сети, где ребенок чувствует себя комфортнее. Виртуальная реальность предоставляет **иллюзорное убежище**: там ребёнок «успешен», принят сверстниками (пусть виртуальными), может контролировать происходящее с помощью кнопки «выключить» – в отличие от сложных реальных ситуаций. К сожалению, подобное избегающее поведение только усугубляет психологические трудности, ведя к социальной изоляции и дальнейшему снижению самооценки.

Еще один психологический фактор риска – **несформированные навыки саморегуляции**. Младший школьный возраст – время активного становления произвольности, умения регулировать свои импульсы и планировать действия. Если эти навыки развиты недостаточно, ребенку трудно контролировать свои желания. Столкнувшись с притягательностью мультфильма или игры, такой ученик менее способен вовремя остановиться. Исследования подтверждают, что низкий уровень самоконтроля и трудности концентрации внимания достоверно связаны с более высоким риском интернет-ад-

дикции у детей [10]. Когнитивные свойства, такие как склонность к **быстрой смене впечатлений** вместо длительного сосредоточения, тоже играют роль: дети с «клиповым» стилем мышления легче привыкают к постоянной цифровой многозадачности и им скучно без нее, поэтому они вновь тянутся к гаджету [3].

Социальные факторы

Социальная среда, в которой растет младший школьник, во многом определяет его привычки и модель поведения в отношении цифровых технологий. Ведущую роль здесь играют **семейные факторы**. Семья – первый агент социализации, формирующий у ребенка представления о норме. Если родители сами проводят много времени за смартфоном или компьютером, ребенок усваивает соответствующий паттерн как естественный. Более того, **стиль родительского воспитания** имеет значение: при либеральном или индифферентном подходе, когда правила использования устройств не оговариваются, границы не устанавливаются, – вероятность развития у ребенка зависимости существенно выше [13]. Напротив, в семьях с четкими ограничениями экранного времени и контролем контента дети демонстрируют существенно более здоровое цифровое поведение. Также важен фактор **родительской цифровой компетентности**: если родители осведомлены о рисках интернет-зависимости, знают меры безопасности и сами демонстрируют ответственное обращение с гаджетами, дети получают защиту от раннего и чрезмерного погружения в виртуальный мир [13].

Еще одним социальным окружением ребенка является **школа**. Школьная среда может либо сдерживать формирование зависимости, либо невольно поощрять ее. Сдерживающий эффект оказывают продуманные школьные политики: например, запрет пользования личными устройствами на уроках и переменах, внедрение в программу занятий на развитие живого общения и интереса к внецифровым видам деятельности. Однако если в школе отсутствуют правила или педагоги не уделяют внимания проблеме, дети могут бесконтрольно использовать гаджеты (например, играть на переменах в телефоне). Кроме того, **сверстники** влияют на поведение друг друга: если большая часть одноклассников увлечена новой

онлайн-игрой, ребенку трудно оставаться в стороне – из чувства солидарности или страха оказаться «выпавшим» из компании он тоже присоединяется. Таким образом, популярность цифровых развлечений среди ближайшего окружения (друзей, одноклассников) выступает фактором риска, особенно если не предлагается достойных альтернатив (кружков, спортивных секций и пр.).

Технологические факторы

Помимо характеристик ребенка и его социальной среды, существенную роль играют **факторы, связанные с самими цифровыми технологиями**. Современные продукты информационной индустрии (игры, приложения, сайты) зачастую целенаправленно **разрабатываются с учетом поведенческих моделей пользователя** для максимального удержания внимания. Разработчики применяют психологические приемы, аналогичные тем, что вызывают зависимость. Например, большинство онлайн-игр включает систему **наград и достижений** (баллы, уровни, виртуальные призы), которая формирует у ребенка положительное подкрепление за продолжение игры. Социальные сети используют механизмы **социального одобрения** – лайки, комментарии, подписчики – вызывая у ребенка зависимость от внешней оценки и постоянное желание проверять реакции на свои посты. Ленты новостей и видеорекомендации устроены по принципу **бесконечного прокручивания** контента: как только ребенок досмотрел один ролик, ему тут же автоматически предлагается следующий, подобранный по его интересам, что затягивает просмотр на длительное время.

Профилактика цифровой зависимости у младших школьников

Учитывая сложность и многофакторность явления, **профилактика цифровой зависимости** должна носить комплексный характер. Анализ литературы показывает, что наиболее перспективными являются подходы, сочетающие просвещение и развитие навыков у самих детей, работу с семьей, а также организационные меры в образовательной среде [1; 13]. В качестве теоретической основы профилактических стратегий выступают три взаимодополняющие модели: **биопсихосоциальная, когнитивно-поведенческая и модель цифровой грамотности**. Каждая из них акцентирует разные

аспекты проблемы и вместе они образуют целостный фундамент для разработки профилактических программ.

Биопсихосоциальная модель профилактики

Биопсихосоциальный подход рассматривает цифровую зависимость как результат взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов, и, соответственно, профилактика должна адресовать каждое из этих измерений [8; 9]. Применительно к младшим школьникам это означает необходимость мероприятий на нескольких уровнях:

- **Биологический уровень:** включает заботу о физическом и нейробиологическом здоровье ребенка. Профилактика здесь направлена на соблюдение здорового режима дня (полноценный сон, чередование активности и отдыха), ограничение общего времени экранного воздействия в соответствии с возрастными нормами (например, не более 1 часа непрерывно для младших школьников), а также обеспечение разнообразия сенсорного опыта (игры на улице, творческие занятия), чтобы мозг ребенка не находился постоянно в однообразной цифровой среде. Кроме того, рекомендуется минимизировать особенно возбуждающий контент для детей с известной склонностью к гиперактивности или импульсивности.

- **Психологический уровень:** направлен на развитие личностных и когнитивных ресурсов ребенка, повышающих его устойчивость к зависимостям. Здесь профилактика включает **тренинг саморегуляции** – обучение детей навыкам постановки целей и самоконтроля (например, через игровые упражнения: отложить награду, выполнить задачу по шагам и т.д.), развитие эмоционального интеллекта и навыков совладания со стрессом. Важно формировать у ребенка здоровую самооценку и чувство компетентности в реальной деятельности, чтобы у него не возникало потребности искать признание исключительно в виртуальной среде [10]. Психологическая работа может проводиться как педагогами на уроках (элементы психологического просвещения, игры на развитие внимательности), так и школьным психологом в рамках групповых занятий или индивидуальных консультаций.

• **Социальный уровень:** охватывает ближайшее окружение ребенка – семью, школу, сверстников, а также более широкий социокультурный контекст. Здесь меры профилактики включают повышение цифровой грамотности родителей (об этом ниже подробно), установление четких правил пользования гаджетами дома и в школе, создание условий для альтернативного досуга (спортивные секции, кружки по интересам, где ребенок может реализоваться вне цифровой среды). Также социальный уровень предполагает общественные кампании и просветительские программы, формирующие в обществе осознанное отношение к ранней цифровизации: нужно одновременно поощрять освоение полезных цифровых навыков, но и распространять информацию о рисках чрезмерного экранного времени [4].

Биопсихосоциальная модель требует **интеграции усилий** на всех этих уровнях. Профилактическая программа, построенная на данном подходе, будет многоуровневой: например, одновременно внедряются уроки цифровой грамотности для детей (психологический аспект), семинары для родителей (социальный аспект) и регламентация использования устройств в школе (организационно-социальный аспект). Такой комплексный характер вмешательства обеспечивает охват всех значимых факторов риска, что повышает эффективность профилактики. Исследователи подчёркивают, что изолированные меры (только запреты или только разовые беседы) малоэффективны – необходим системный подход, когда формируются и навыки самоконтроля у ребенка, и поддерживающая среда вокруг него [4].

Когнитивно-поведенческий подход

Когнитивно-поведенческий подход (КПТ) зарекомендовал себя при коррекции различных форм аддиктивного поведения и может быть эффективно применен в профилактике цифровой зависимости [5]. С точки зрения КПТ, зависимость поддерживается определенными **дезадаптивными мыслями и поведенческими шаблонами**, которые можно выявить и изменить. У детей младшего школьного возраста формируются характерные иррациональные убеждения, связанные с цифровой средой. Например, у ребенка

может укорениться мысль: «В реальной жизни у меня мало получается, зато в игре я герой» – классическое дихотомическое мышление, усиливающее привязанность к игре. Или страх: «Если я сейчас не зайду в Интернет, я потеряю друзей/что-то важное» – проявление FOMO, тоже когнитивное искажение. **Профилактическая работа** в рамках когнитивно-поведенческого подхода нацелена на то, чтобы с раннего возраста научить детей осознавать и критически оценивать такие мысли. Конечно, в 7–10 лет ребенок еще не способен самостоятельно проводить глубокий когнитивный анализ, однако в игровой и доступной форме можно прививать навыки распознавания простейших **негативных автоматических мыслей** и замену их более реалистичными. Например, через сказки или истории обсуждать с детьми, что успех в игре не делает человека автоматически успешным в жизни, или что друзья ценят нас не за лайки, а за реальные качества.

Кроме когнитивной составляющей, КППТ-подход фокусируется на **формировании конструктивных поведенческих навыков**. Для профилактики цифровой зависимости это означает обучение ребенка альтернативным моделям поведения, способам удовлетворения своих потребностей без гаджетов. Если ребенок тянется к планшету из-за скуки – важно научить его самостоятельно находить офлайн-занятия (нарисовать, почитать, поиграть в настольную игру). Если гаджет используется как средство успокоения – стоит освоить вместе с ребенком техники релаксации, дыхательные упражнения, физические разминки, которые он сможет применять вместо бесконечного просмотра видео. КППТ также предлагает практики **самомониторинга** и постановки целей, адаптированные для детей: например, введение дневника «мое время без экрана», где ребенок отмечает, сколько времени в день он провел за другими делами, с постепенным увеличением этого показателя, подкрепляемым похвалой.

Неотъемлемая часть когнитивно-поведенческой профилактики – **работа с родителями**. По сути КППТ-модель обучает не только самого ребенка, но и родителей методам корректного поведения. Родителям предлагают изменить свое взаимодействие с ребенком:

вместо того чтобы просто отбирать устройство (что вызывает протест), применять техники позитивного подкрепления правильного поведения. Например, хвалить и поощрять ребенка, когда он самостоятельно вовремя закончил игру по таймеру, выполнил договоренность и т.п., – тем самым формируется *внутренняя мотивация* к самоконтролю [1]. Кроме того, родителям важно обращать внимание на собственные установки и высказывания о цифровой активности, чтобы не подкреплять у ребенка иррациональные убеждения («Если ты не будешь играть, то останешься без друзей» – подобные фразы недопустимы, даже если сказаны в шутку).

В целом, когнитивно-поведенческий подход обеспечивает профилактику на **индивидуально-психологическом уровне**, помогая детям выработать здоровые отношения с цифровой средой. Программы, основанные на КПТ, уже применяются для подростков, а для младших школьников они чаще принимают форму игровых тренингов, сказкотерапии, групповых занятий по развитию саморегуляции. Исследования показывают, что такая работа способствует формированию у детей более осознанных установок и снижает их склонность к проблемному поведению в интернете [5; 14]. Важно подчеркнуть, что когнитивно-поведенческие интервенции наиболее эффективны в сочетании с другими мерами – в поддерживающей среде и при участии семьи.

Модель цифровой грамотности

Модель развития цифровой грамотности предлагает подход к профилактике, основанный на обучении безопасному и ответственному взаимодействию с цифровой средой. Идея заключается в том, что вместо запретов и ограничений основной упор делается на *просвещение и формирование компетенций* у детей, позволяющих им самостоятельно избегать негативных онлайн-практик [11]. В младшем школьном возрасте элементы цифровой грамотности уже могут и должны закладываться. Согласно данной модели, профилактическая работа строится вокруг нескольких ключевых компонентов цифровых компетенций:

- **Техническая грамотность:** дети учатся базовым навыкам обращения с устройствами и настройками, пониманию, как рабо-

тают приложения, откуда берется информация. Важно обучить их элементарным правилам безопасности: не скачивать неизвестные файлы, не нажимать на подозрительные ссылки, знать, как закрыть программу. Хотя это кажется утилитарным, техническая уверенность снижает вероятность того, что ребенок попадет в неприятную ситуацию онлайн и станет жертвой злоупотреблений.

• **Информационная грамотность:** включает умение находить и критически оценивать информацию. Уже в начальной школе можно учить детей отличать образовательный контент от развлекательного, понимать, что не всему в интернете можно верить. Например, через простые задания показывать, как одни и те же факты могут преподноситься по-разному, или объяснять, что такое реклама. Ребенок, обладающий зачатками критического мышления, менее уязвим к влиянию онлайн-манипуляций [7]. Кроме того, информационная грамотность подразумевает осознание ребенком, **сколько времени** он проводит за устройством: для этого вводятся понятия “экранного времени”, распорядка дня, тайм-менеджмента в простой форме (например, через визуальные расписания).

• **Коммуникативная грамотность:** сфокусирована на поведении в онлайн-общении. С детьми обсуждаются правила вежливости и безопасности в интернете: почему нельзя писать обидных слов даже в шутку, что делать, если кто-то незнакомый пишет сообщения, почему не стоит сообщать личную информацию. В игровой форме моделируются ситуации общения в чате, решения конфликтов. Это формирует устойчивость к токсичному поведению онлайн и снижает вероятность вовлечения в опасные интернет-сообщества или травлю.

• **Этическая и правовая грамотность:** даже младшим школьникам можно прививать понимание моральных норм в цифровом пространстве. Например, обсуждать тему авторского права (почему нельзя присваивать чужие картинки или тексты), тему **цифровой идентичности** (объяснить, что у каждого человека есть права на изображение и личные данные). Этическое воспитание делает ребенка более ответственным и снижает риск, что он сам станет нарушать правила или вовлекаться в запрещенные онлайн-деятельности.

• **Рефлексивная компетентность:** очень важный компонент – умение осознавать свои состояния и контролировать их при пользовании гаджетами. Детям предлагаются приемы самонаблюдения: “как я себя чувствую после часа игры?”, “что происходит, когда интернет отключается – какие эмоции я испытываю?”. Обсуждение этих вопросов учит ребенка распознавать признаки переутомления или раздражения, связанные с гаджетами, и вовремя делать паузы.

Эффективность модели цифровой грамотности подтверждается исследованиями: повышение знаний и навыков в области цифровой безопасности коррелирует со снижением импульсивного и неконтролируемого поведения онлайн [11]. Важно, что такая профилактика носит **позитивный характер**, т.к. она не демонизирует технологии, а учит пользоваться ими на благо. Для младших школьников это особенно приемлемо: они не воспринимают занятия по цифровой грамотности как скучный запрет, скорее как интересную игру или приключение, где их учат быть “цифровыми героями”, которые умеют побеждать опасности интернета. Модель цифровой грамотности тесно связана с идеями **позитивной профилактики**, о которых будет сказано ниже: акцент на развитии позитивного опыта и навыков, а не на запугивании.

Выводы

Цифровая зависимость у младших школьников – серьезный вызов современному образованию и здравоохранению. Теоретический анализ подтвердил, что ее профилактика должна основываться на понимании био-психо-социальных механизмов формирования зависимости и учитывать когнитивно-поведенческие закономерности детского возраста. Эффективная профилактика многоуровневая: она начинается с воспитания саморегуляции у самого ребенка, подкрепляется поддерживающей и информированной семейной средой и институционально закрепляется через школьные программы и политику. Центральным элементом всех профилактических мероприятий является **повышение цифровой компетентности**, как детей, так и взрослых, и ориентация на **позитивное развитие** (например, формирование увлеченностей, навы-

ков коммуникации, критического мышления). Такой позитивный, просветительский подход в сочетании с разумным контролем позволяет не только предотвратить развитие зависимости, но и подготовить подрастающее поколение к безопасной и продуктивной жизни в цифровую эпоху.

В заключение отметим, что проблема цифровой зависимости у детей требует постоянного внимания исследователей и практиков. Необходимы дальнейшие междисциплинарные исследования, оценивающие эффективность различных профилактических программ, а также адаптация подходов по мере изменения самой цифровой среды. Комплексная профилактика, основанная на актуальных научных данных и реализующаяся совместными усилиями семьи, школы и общества, может значительно снизить риск того, что увлечение технологиями перерастет у ребенка в деструктивную зависимость.

Список литературы

1. Ашманов И. С., Касперская Н. И. и др. Человек и цифровая среда. – М.: Просвещение, 2024. – 112 с.
2. Большунова Н. Я. Дети в мире «цифры» // Нейронаука для медицины и психологии: XVII Международный междисциплинарный конгресс. 2021. URL: <https://rffi.1sept.ru/article/408> (дата обращения: 03.05.2025).
3. Волчегорская Е. Ю., Жукова М. В., Шишкина К. И., Фролова Е. В. Риски цифровой зависимости у детей младшего школьного возраста // ПНИО. 2022. №4 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-tsifrovoy-zavisimosti-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 03.05.2025).
4. Морозов А. В. Девиантность ребёнка, вызванная цифровой зависимостью в условиях социальной запущенности // Вестник научных трудов «Юристъ» – №. 8. Ч. 2 – 2020. – С. 197.
5. Cash H. et al. Internet addiction: A brief summary of research and practice // Current psychiatry reviews. – 2012. – Т. 8. – №. 4. – С. 292-298.
6. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological inquiry. – 2000. – Т. 11. – №. 4. – С. 227-268.

7. Dishkova M., Papancheva R. Digital skills and the cyber addiction at primary school // *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. – 2019. – T. 6. – №. 2. – C. 22-31.
8. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // *Science*. – 1977. – T. 196. – №. 4286. – C. 129-136.
9. Dresch-Langley B., Hutt A. Digital addiction and sleep // *International journal of environmental research and public health*. – 2022. – T. 19. – №. 11. – C. 6910.
10. Hawi N. S., Samaha M., Griffiths M. D. The digital addiction scale for children: Development and validation // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – 2019. – T. 22. – №. 12. – C. 771-778.
11. Livingstone S., Mascheroni G., Staksrud E. European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future // *New media & society*. – 2018. – T. 20. – №. 3. – C. 1103-1122.
12. Oktay D., Ozturk C. Digital Addiction in Children and Affecting Factors // *Children*. – 2024. – Vol. 11, no. 4. – Article 417.
13. Türen Ş., Bağçeli Kahraman P. The predictive relationships between children's digital game addiction tendencies and mothers' digital parenting awareness and digital literacy levels // *Education and Information Technologies*. – 2024
14. Young K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // *CyberPsychology & Behavior*. – 1998. – Vol. 1, no. 3. – P. 237–244.

References

1. Ashmanov I. S., Kasperskaya N. I. et al. Man and digital environment. - Moscow: Prosveshchenie, 2024. - 112 p.
2. Bolshunova N. Ya. Children in the world of “digits” // *Neuroscience for medicine and psychology: XVII International Interdisciplinary Congress*. 2021. URL: <https://rffi.1sept.ru/article/408>
3. Volchegorskaya E. Y., Zhukova M. V., Shishkina K. I., Frolova E. V. Risks of digital addiction in children of primary school age // *PNiO*. 2022. №4 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-tsifrovoy-zavisimosti-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta>
4. Morozov A. V. Deviance of the child caused by digital addiction in conditions of social neglect // *Bulletin of scientific papers “Jurist”* - no. 8. Part 2 - 2020. - P. 197.

5. Cash H. et al. Internet addiction: A brief summary of research and practice // Current psychiatry reviews. - 2012. - Vol. 8. - № 4. - P. 292-298.
6. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological inquiry. - 2000. - Vol. 11. - № 4. - P. 227-268.
7. Dishkova M., Papancheva R. Digital skills and the cyber addiction at primary school // New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. - 2019. - Vol. 6. - № 2. - P. 22-31.
8. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Science. - 1977. - Vol. 196. - № 4286. - P. 129-136.
9. Dresch-Langley B., Hutt A. Digital addiction and sleep // International journal of environmental research and public health. - 2022. - Vol. 19. - № 11. - P. 6910.
10. Hawi N. S., Samaha M., Griffiths M. D. The digital addiction scale for children: Development and validation // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. - 2019. - Vol. 22. - № 12. - P. 771-778.
11. Livingstone S., Mascheroni G., Staksrud E. European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future // New media & society. - 2018. - Vol. 20. - № 3. - P. 1103-1122.
12. Oktay D., Ozturk C. Digital Addiction in Children and Affecting Factors // Children. - 2024. - Vol. 11, no. 4. - Article 417.
13. Türen Ş., Bağçeli Kahraman P. The predictive relationships between children's digital game addiction tendencies and mothers' digital parenting awareness and digital literacy levels // Education and Information Technologies. – 2024.
14. Young K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // CyberPsychology & Behavior. - 1998. - Vol. 1, no. 3. - P. 237-244.