m_educ_2026_164

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
кафедра практичної психології

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Викона:
студент ІІ курсу, 223м групи
Петрищук Альона Вікторівна

Керівник:
к. псих. н., доц., Радчук В.М.

До захисту допущено
На засіданні кафедри
Протокол № _____ від _____2025 р.
Зав.кафедрою _____ к. псих. н., доц., Радчук В.М.

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної дипломної роботи
«Психологічні особливості інтернет залежності школярів»

Кваліфікаційна дипломна робота включає сторінки, 5 таблиць, 3 рисунки, 2 додатки. Перелік джерел посилання складає 64 найменування.

Ключові слова: *адитивна поведінка, емоційний розвиток, когнітивні процеси, профілактика, соціалізація, цифрова залежність.*

Об'єктом дослідження є процес формування та розвитку цифрової залежності у молодших школярів.

Предметом дослідження є психологічні особливості розвитку цифрової залежності та методи її профілактики у молодших школярів.

Результати дослідження свідчать про те, що цифрова залежність у дітей молодшого шкільного віку має багатовимірну природу та формується під впливом індивідуально-психологічних, сімейних, соціальних і культурних чинників. Виявлено ключові психологічні детермінанти, особливості впливу цифрових технологій на розвиток дітей, а також теоретичні підходи до профілактики залежної поведінки.

Рекомендації включають необхідність цілеспрямованого педагогічного супроводу цифрової взаємодії, розвитку критичного мислення, емоційної регуляції, цифрової гігієни та просвітницької роботи з батьками. Доцільно впроваджувати інтерактивні та змістовні форми реального дозвілля, що знижують ризики залежності.

Результати можуть бути використані в практиці шкільних психологів, педагогів початкової школи, соціальних працівників, а також у програмах підвищення кваліфікації фахівців освіти. Напрацювання мають прикладне значення для створення програм профілактики цифрової залежності в освітньому середовищі.

Дипломниця Петрищук Альона Вікторівна

ЗМІСТ

ВСТУП 6

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ 11

1.1. Теоретичні основи інтернет залежності: поняття, класифікація та етапи розвитку 11

1.2. Психологічні детермінанти інтернет залежності у дітей 17

1.3. Вплив цифрових технологій на когнітивні, емоційні та соціальні аспекти розвитку учнів молодшого шкільного віку 20

1.4. Теоретичні підходи до профілактики інтернет залежності у дітей 27

Висновки до розділу 30

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 32

2.1. Організація та методика дослідження, опис вибірки та інструментів діагностики 32

2.2. Аналіз отриманих результатів рівнів інтернет залежності серед молодших школярів 42

2.3. Практичні рекомендації та методи профілактики інтернет залежності серед молодших школярів 54

Висновки до розділу 58

ВИСНОВКИ 61

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 65

ДОДАТКИ 72

ДОДАТОК А Методика вивчення залежності від цифрових технологій (адаптований тест К. Янґ) 73

ДОДАТОК Б Шкала емоційної регуляції 73

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному світі цифрові технології стали невід'ємною частиною повсякденного життя. Вони дотичні до усіх сфер діяльності, в тому числі освіти, комунікації, розваг, бізнесу тощо. Технології змінюють соціальні та психологічні взаємодії, формуючи нові способи сприйняття світу. Однією з актуальних проблем сучасного суспільства є цифрова залежність, яка все частіше виявляється у дітей молодшого шкільного віку [26, с. 86]. Це явище, яке пов'язане з надмірним використанням цифрових пристроїв, може мати негативний вплив на фізичний та психологічний стан дітей, порушуючи їхню здатність до реального соціального спілкування та саморегуляції.

Цифрові пристрої стали основним джерелом розваг, навчання і навіть соціальної взаємодії для багатьох дітей. Згідно досліджень С. Лівінгстон, Ш. Теркл, Д. Джентайл, П. Валкенбург, Дж. Твенджа, багато дітей та підлітків проводять значну кількість часу за екранами комп'ютерів, планшетів і мобільних телефонів [31, с. 65]. Це може призводити до розвитку цифрової залежності, що, водночас, негативно відображається на психологічному стані дітей, їхній здатності концентрувати увагу, а також на їхній емоційній стійкості та розвитку соціальних навичок. Протягом останніх років тема цифрової залежності стала предметом численних наукових досліджень, як в Україні, так і за кордоном [12].

Згідно досліджень українських психологів, таких як О. Савченко та І. Боброва, цифрові технології мають як позитивні, так і негативні наслідки для розвитку дитини. Вони підкреслюють важливість розумного та збалансованого використання цифрових пристроїв, а також необхідність раннього виявлення і профілактики цифрової залежності серед молодших школярів.

Науковці за кордоном, такі як К. Грей і Р. Сміт, вказують на негативні наслідки цифрової залежності, серед яких зниження рівня соціальних навичок, проблеми з концентрацією уваги та розвиток тривожних розладів [30]. Зокрема, К. Грей підкреслює, що залежність від цифрових технологій у дітей може спричинити затримки в розвитку важливих когнітивних та емоційних навичок, що надзвичайно важливо в молодшому шкільному віці [62, с. 17].

Ураховуючи глобальні тенденції та зростаючу проблему цифрової залежності серед дітей, важливо розробити ефективні методи профілактики цього явища, особливо серед молодших школярів, коли формуються основи психічного здоров'я та соціальної адаптації.

Об'єктом дослідження є процес формування та розвитку цифрової залежності у молодших школярів.

Предметом дослідження є психологічні особливості розвитку цифрової залежності та методи її профілактики у молодших школярів.

Метою дослідження є визначення психологічних особливостей цифрової залежності серед молодших школярів та розробка методів її профілактики.

Завдання дослідження:

1) проаналізувати теоретичні підходи до поняття цифрової залежності та її впливу на психологічний розвиток дітей;

2) дослідити психологічні ознаки цифрової залежності у молодших школярів;

3) визначити основні чинники, що сприяють розвитку цифрової залежності у дітей;

4) розробити практичні рекомендації та методи профілактики цифрової залежності серед молодших школярів на основі отриманих результатів дослідження.

Гіпотеза дослідження. Ми припускаємо, що існує зв'язок між рівнем цифрової залежності молодших школярів та їхніми психологічними

особливостями, зокрема емоційною регуляцією, самооцінкою та рівнем тривожності, а також те, що впровадження цілеспрямованих профілактичних заходів сприятиме зменшенню ознак цифрової залежності у цієї вікової групи.

Методи дослідження. Відповідно до мети та гіпотези дослідження, ми обрали наступні психодіагностичні методики:

1. Тест залежності від цифрових технологій (адаптація Internet Addiction Test, К. Янг). Дозволяє виявити рівень цифрової залежності у молодших школярів;

2. Методика «Сходинки» (В. Щур). Діагностує рівень самооцінки дитини;

3. Шкала емоційної регуляції (ERQ). Визначає рівень контролю над емоціями та стратегії емоційної регуляції дитини;

4. Тест шкільної тривожності Філіпса (адаптований варіант для молодших школярів).

Практичне значення роботи. Практичне значення проведеного дослідження полягає в розробленні та апробації комплексу психодіагностичних та профілактичних заходів, спрямованих на виявлення цифрової залежності у дітей молодшого шкільного віку та мінімізацію її негативних психологічних наслідків. Отримані результати можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами, педагогами початкової школи, батьками та іншими фахівцями, які працюють із дітьми, з метою своєчасного виявлення ознак ризику формування залежної поведінки, що пов’язана з надмірним використанням цифрових технологій.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Чернівецького багатопрофільного ліцею №4 Чернівецької міської ради.

У дослідженні взяли участь учні 3-4 класів, віком від 8 до 10 років. Загальна кількість респондентів становила 60 осіб (31 дівчинка та 29 хлопчиків), що забезпечує достатній обсяг вибірки для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних. Вибірка була сформована за принципом цілеспрямованого

відбору, із урахуванням вікових особливостей досліджуваного явища та когнітивних можливостей дітей на етапі молодшого шкільного віку.

Усі учасники експериментального дослідження були ознайомлені з його метою та умовами, а також отримано поінформовану згоду батьків на участь дітей у психодіагностичних процедурах. Дослідження відбувалося в умовах звичного навчального середовища, що дозволило забезпечити психологічний комфорт учасників і підвищити достовірність отриманих результатів.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, теоретичної та емпіричної частини, аналізу результатів та висновків. Теоретична частина присвячена вивченню цифрової залежності та її впливу на молодших школярів, емпірична частина описує методику дослідження, вибірку, основні результати та даються практичні рекомендації. Загальний обсяг роботи - 64 сторінки. Робота містить 5 таблиць та 3 рисунки. Перелік джерел посилання становить 64 найменування.

РОЗДІЛ 1
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Теоретичні основи інтернет залежності: поняття, класифікація та етапи розвитку

У сучасному інформаційному суспільстві цифрова залежність стає однією з найактуальніших проблем, що впливає на психоемоційний стан особистості, її когнітивні процеси, міжособистісні взаємини та соціальну адаптацію. Поняття «цифрова залежність» охоплює широкий спектр поведінкових залежностей, пов'язаних із надмірним і неконтрольованим використанням цифрових пристроїв та Інтернет-технологій.

Згідно з визначенням К. Янг, яка вважається однією з перших дослідниць феномену Інтернет-залежності, цифрова залежність – це форма поведінкової залежності, що характеризується нав'язливим використанням Інтернету, цифрових медіа, ігрових платформ тощо, з втратою контролю над цією активністю. У своїй моделі К. Янг виділяє 6 критеріїв залежності: толерантність, абстинентний синдром, порушення контролю, тривалість, негативні наслідки та конфлікти [43].

М. Гріффітс розглядає цифрову залежність як поведінкову патологію, яка має такі ж характеристики, що й хімічні залежності, а саме: домінування, зміни настрою, толерантність, абстиненцію, конфлікти та рецидиви. У працях М. Гріффітса наголошується на різновидах цифрової залежності: ігровій, соціомедійній, залежності від смартфонів, кіберсексу тощо [1, с. 44].

Згідно з дослідженнями А. Каплана, цифрова залежність має соціокультурну обумовленість, оскільки рівень цифровізації суспільства

безпосередньо корелює з поширеністю залежної поведінки, особливо серед молоді та підлітків.

С. Мюллер у своїй роботі акцентує увагу на нейробіологічних аспектах цифрової залежності. Вона доводить, що надмірне використання цифрових пристроїв активує дофамінову систему винагороди, аналогічно до впливу наркотичних речовин, що формує механізм підкріплення та утруднює відмову від поведінки [64, с. 98].

Вітчизняні науковці також активно долучаються до дослідження цієї проблеми. Т. Ткаченко аналізує цифрову залежність у підлітковому віці, наголошуючи на її взаємозв'язку з особливостями емоційного інтелекту, саморегуляції та самооцінки [29]. У дослідженні Т. Ткаченко вказано, що високий рівень тривожності та низький рівень соціальної підтримки є чинниками, які підвищують ризик формування залежної поведінки. І. Конопляник зазначає, що цифрова залежність є комплексною психологічною проблемою, що поєднує елементи адиктивної, девіантної та компенсаторної поведінки. Вона вказує на потребу розвитку цифрової грамотності та медіаосвіти як профілактичного ресурсу [2, с. 23]. О. Чернишов досліджує роль сімейного виховання та комунікативного середовища в розвитку цифрової залежності. За результатами його дослідження, порушення в системі дитячо- батьківських стосунків, відсутність підтримки та контролю дорослих сприяють втечі дитини у віртуальний світ. Також слід зазначити дослідження Н. Повякель, яка вивчає зв'язок між цифровою залежністю та особистісною дезадаптацією. Вона розглядає цифрову залежність як форму уникання реальності, що супроводжується зниженням самооцінки, зменшенням комунікативних навичок та фрустраційною нестерпністю [63, с. 76].

Сучасні наукові підходи до вивчення цифрової залежності включають когнітивно-поведінкову парадигму А. Бека, А. Елліс, яка розглядає залежність як результат ірраціональних переконань і звичок; нейропсихологічний підхід

Й. Каган, Д. Шахін, що акцентує на зміні роботи мозку під впливом цифрових стимулів; соціально-контекстуальний підхід У. Бронфенбреннера, який враховує мікро- та макросоціальні чинники впливу [3, с. 66].

У контексті наукового аналізу цифрової залежності важливою є її систематизація та типологізація, що дозволяє диференціювати різновиди залежної поведінки, встановити діагностичні критерії та розробити ефективні стратегії профілактики й корекції. У науковій літературі представлено кілька підходів до класифікації цифрової залежності, які враховують як предмет залучення, так і психологічні механізми розвитку залежної поведінки [61, с. 87].

1. Класифікація за предметом залежності

Найпоширенішим є підхід, запропонований К. Янг, яка виділила такі основні типи Інтернет-залежностей:

ігрова залежність – нав'язливе захоплення комп'ютерними або мобільними іграми. Цей тип залежності включено до Міжнародної класифікації хвороб-11 під назвою «Gaming Disorder»;

кіберсексуальна залежність – надмірне використання порнографічного контенту, інтимних чатів, відео тощо;

залежність від віртуального спілкування – непропорційне залучення до соціальних мереж, месенджерів, форумів;

інформаційна залежність – потреба постійно шукати, зберігати або споживати нову цифрову інформацію;

залежність від онлайн-шопінгу та аукціонів – надмірне залучення у цифрову комерційну активність (купівлі, ставки тощо).

2. Класифікація за формами поведінки

М. Гріффітс розрізняє активні та пасивні форми цифрової залежності:

активна цифрова залежність – поведінка, що передбачає активне втручання у цифрове середовище (онлайн-ігри, участь у дискусіях, створення контенту);

пасивна цифрова залежність – споживання цифрового контенту без особистого залучення (перегляд відео, скролінг соціальних мереж, перегляд стрічки новин) [60, с. 98].

3. Класифікація за мотиваційною основою

Вітчизняні дослідниці Л. Фрейдін та О. Лісовська виокремлюють цифрову залежність на основі домінуючих мотиваційних установок:

ескапістична залежність – втеча від реальності, особистих проблем, стресу;

соціальна компенсація – прагнення замінити реальні міжособистісні контакти віртуальними;

нарцисична залежність – надмірна потреба у визнанні, лайках, популярності;

когнітивна залежність – зумовлена потребою в постійному оновленні знань, інформації;

гедоністична залежність – пов’язана з пошуком задоволення й дофамінових реакцій [59, с. 43].

4. Класифікація за віковим критерієм

Цифрова залежність також класифікується залежно від віку:

дитяча цифрова залежність – проявляється через раннє занурення у світ мультимедіа, ігор, гаджетів;

підліткова – характеризується високим рівнем емоційного залучення, потребою в самоствердженні та комунікації;

доросла – часто пов’язана з професійною діяльністю, стресом, втомою та втечею від реального світу.

5. Класифікація за рівнем прояву

Н. Повякель у своїх роботах подає класифікацію залежно від ступеня тяжкості:

легка форма – періодична, але контрольована поведінка, без значного впливу на життєдіяльність;

середня форма – наявність певних наслідків (втрата часу, порушення режиму), але ще без стійкого дефіциту функціонування;

важка форма – глибока дезадаптація, емоційна залежність, соціальна ізоляція, потреба в психотерапевтичному втручанні [4, с. 123].

6. Класифікація за психологічними механізмами

І. Конопляник класифікує цифрову залежність за механізмами психологічного захисту, які активуються в особистості:

компенсаторна – компенсує дефіцит самооцінки, соціальної підтримки;

регресивна – проявляється в незрілій поведінці як засобі уникнення відповідальності;

репресивна – спрямована на витіснення травматичного досвіду через віртуальне занурення [58].

У процесі формування цифрової залежності простежується певна етапність, яка характеризується поступовим зануренням особистості у віртуальний простір, втратою контролю над цифровою поведінкою та розвитком деструктивних змін у психоемоційному стані. Різні автори подають схожі за змістом моделі розвитку залежності, що дає змогу виділити кілька загальних стадій [5, с. 76].

1. Етап зацікавлення (ознайомлення). На цьому етапі людина починає активно використовувати цифрові пристрої (гаджети, Інтернет, соціальні мережі, онлайн-ігри тощо) з пізнавальною, розважальною або комунікативною метою. О. Ільїна зазначає, що цей етап характеризується позитивним емоційним підкріпленням та відчуттям новизни, яке стимулює подальшу активність. М. Гріффітс наголошує, що цифрове середовище діє як «цифровий підсилювач» дофамінової системи, створюючи передумови для формування звикання.

2. Етап посилення залучення (звикання). Тривалість перебування в цифровому середовищі зростає. Людина починає витрачати більше часу на онлайн-активності, відчуває задоволення і формується стійка мотивація до повторення дій. К. Янг підкреслює, що саме на цьому етапі виникає психологічна залежність – втрачається здатність самостійно регулювати тривалість та зміст онлайн-діяльності. Можливі перші сигнали дисбалансу між віртуальним і реальним світом: нехтування обов'язками, зниження інтересу до офлайн-активностей.

3. Етап компульсивного використання. Формується обсесивно-компульсивна модель поведінки: цифрова активність здійснюється не з метою отримання задоволення, а як необхідна дія для зниження тривожності, зняття напруги або заповнення внутрішньої порожнечі. Н. Повякель зазначає, що на цій стадії виникає феномен толерантності – потреба в дедалі більшій кількості часу або сильніших цифрових стимулів для досягнення бажаного ефекту. Можливе порушення сну, соціальної взаємодії, зниження продуктивності, зростає конфліктність у стосунках.

4. Етап психологічної та фізіологічної залежності. На цьому етапі цифрова активність набуває центрального значення в житті людини, витісняючи інші сфери: навчання, роботу, хобі, стосунки. При обмеженні доступу до Інтернету чи гаджетів з'являються ознаки «цифрової ломки» – дратівливість, тривожність, агресія, депресивні настрої. І. Конопляник підкреслює, що цифрова залежність може супроводжуватися соматичними проявами: головний біль, втома, порушення зору, м'язові спазми. Стає очевидною потреба в психологічному втручанні.

5. Етап деструктивної інтеграції. Це хронічна стадія, під час якої цифрова залежність інтегрується в структуру особистості, впливаючи на стиль життя, цінності, особистісну ідентичність. Л. Фрейдін та О. Головаха звертають увагу, що на цьому етапі особистість демонструє стійке уникнення реальності, втрату

здатності до критичної самооцінки, соціальну ізоляцію. Можуть виникати супутні психологічні розлади: депресія, тривожні стани, асоціальна поведінка, зниження емпатії та когнітивної гнучкості [57, с. 61].

Таким чином, цифрова залежність є складним і багатогранним феноменом, що потребує міждисциплінарного підходу до її вивчення та корекції. Актуальність її дослідження обумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, зміною стилів життя та збільшенням кількості осіб, які демонструють адиктивну поведінку в цифровому середовищі.

1.2. Психологічні детермінанти інтернет залежності у дітей

Цифрова залежність у дітей – це складне багатовимірне явище, що формується під впливом особистісних, когнітивних, емоційних і соціальних чинників. У науковому дискурсі її розглядають як поведінкову залежність, що характеризується надмірним і нав’язливим використанням цифрових пристроїв (смартфонів, планшетів, комп’ютерів), яке суттєво порушує повсякденне функціонування дитини [6].

Відповідно до досліджень Р. Кесс та М. Гріффітса, діти з високим рівнем тривожності, низькою самооцінкою, емоційною вразливістю та схильністю до уникнення соціальних контактів частіше демонструють залежну поведінку щодо цифрових технологій. Вони сприймають онлайн-середовище як безпечнішу та привабливішу альтернативу реальному спілкуванню [56, с. 197]. За результатами досліджень Д. Гентайла, діти з низьким рівнем розвитку виконавчих функцій, зокрема контролю імпульсів, здатності до планування та стійкої уваги, більше схильні до втечі у віртуальний світ. Нездатність контролювати тривалість використання гаджетів свідчить про дефіцит саморегуляції [7, с. 17]. В. Патті та П. Йоахім у своїх дослідженнях зазначають, що віртуальне середовище задовольняє базові соціальні потреби дітей: потребу

у визнанні, належності до групи, самоактуалізації. Діти часто сприймають онлайн-реакції (лайки, коментарі) як підтвердження своєї цінності [55].

В українському науковому полі цю проблему досліджує О. Кононко, яка акцентує увагу на тому, що у дітей молодшого шкільного віку ще не сформовані механізми довільної поведінки, тому безконтрольне користування цифровими пристроями швидко переходить у звичну форму ескапізму (втечі від реальності) [54]. Українські дослідниці Н. Гусак та Т. Корнієнко зазначають, що цифрова залежність у дітей часто є проявом компенсаторного механізму в умовах психологічного дефіциту – нестачі любові, прийняття, уваги від батьків або значущих дорослих [7].

Н. Ізраел та Ш. Маріан доводять, що стиль батьківського виховання, рівень залучення у цифрове життя дитини та наявність спільного медіапростору є визначальними у формуванні здорового або, навпаки, проблемного ставлення до гаджетів. Особливо ризикованими є ситуації, коли гаджети стають «замінниками» батьківської уваги [53, с. 33].

В Україні важливий внесок зробили М. Костюк та Т. Титаренко, які досліджують вплив емоційного фону в родині на поведінкові залежності. Вони вказують, що діти з неблагополучних сімей часто використовують цифрові пристрої як засіб психологічного захисту, для зниження тривоги, уникнення стресу та внутрішньої напруги [8, с. 98].

Професор К. Янг, одна з першопрохідниць у вивченні Інтернет- залежності, описує механізми ірраціонального мислення, які лежать в основі цифрової залежності. Діти, що схильні до когнітивних спотворень, вірять, що тільки в Інтернеті вони можуть бути собою, досягти успіху або бути прийнятими.

Миттєва винагорода у формі позитивних емоцій (дофаміновий ефект), новизни або ігрової динаміки стимулює повторювану поведінку. Цей принцип, заснований на працях Б. Скіннера, пояснює, як швидко у дітей формується

залежний патерн користування цифровими технологіями: вони повертаються до гаджетів у пошуках швидкої насолоди [52, с. 39].

Згідно досліджень української науковиці І. Морозової, діти, які не вміють розпізнавати, вербалізувати й конструктивно висловлювати власні емоції, частіше «застрягають» у цифровому просторі. Вони використовують ігри, відео, соціальні мережі як механізм уникнення емоційної напруги та засіб регуляції емоцій. Такі діти схильні до алекситимії, або труднощів в усвідомленні власних переживань, що підсилює здатність до заміщення реального досвіду віртуальним [9].

Як зазначає Ю. Заверико, в умовах дефіциту альтернативних форм дозвілля, креативних гуртків, емоційно значущих хобі, дитина автоматично обирає найбільш доступне та привабливе джерело стимуляції – гаджет. Така монотонна організація вільного часу формує гедоністичну модель поведінки, орієнтовану лише на миттєве задоволення [51, с. 66].

Згідно з теорією соціального навчання А. Бандури, діти переймають моделі поведінки, які вони спостерігають у дорослих. Якщо батьки або інші значущі дорослі самі надмірно користуються телефонами, соціальними мережами чи іграми, діти закріплюють це як норму. Українська дослідниця Т. Пірожeнко у своїй роботі звертає увагу на те, що цифрова залежність у дітей нерідко є дзеркалом батьківських патернів поведінки в цифровому середовищі [28, с. 73].

Якщо базові потреби у безпеці, любові, підтримці, свободі вибору не задоволені в реальному житті, дитина компенсує це віртуально. Дослідження С. Дечевої свідчать про те, що діти з емоційно холодного або надмірно контрольованого середовища шукають у віртуальному просторі свободу самовираження й контроль над подіями (наприклад, у відеоіграх) [10].

У роботах Н. Олійник описано, що підвищене навчальне навантаження, перфекціонізм або гіпервимоги батьків і школи сприяють втечі дитини в

цифрову реальність як у форму психологічної розрядки. Це прояв феномену цифрового ескапізму, що дозволяє уникати фрустрації в реальному світі [50].

На думку Н. Брюса, цифрова залежність є наслідком того, що сучасні діти ростуть у світі, де межі між реальним і віртуальним стираються. Їхня психосоціальна незрілість, відсутність навичок критичного мислення та прогнозування наслідків поведінки призводить до необмеженого залучення у віртуальну взаємодію [49, с. 62].

Отже, цифрова залежність формується не лише як результат зовнішніх впливів, а й через внутрішні незрілі механізми емоційної регуляції, нездатність організувати дозвілля, когнітивні та психосоціальні особливості дитини. Важливу роль відіграє як родинний, так і культурно-освітній контекст. Розуміння детермінант дозволяє сформувати ефективну профілактику залежної поведінки в цифровому середовищі.

1.3. Вплив інтернет технологій на когнітивні, емоційні та соціальні аспекти розвитку учнів молодшого шкільного віку

У час стрімкого інформаційного прогресу інтеграція цифрових технологій в освітній процес стала не лише неминучою, але й необхідною умовою модернізації загальної середньої освіти. Молодший шкільний вік (6-10 років) є чутливим періодом до впливу зовнішніх стимулів, у тому числі цифрових, які можуть як сприяти, так і гальмувати розвиток когнітивної сфери дитини. Когнітивний розвиток на цьому етапі охоплює формування базових психічних процесів, зокрема уваги, сприйняття, пам’яті, мислення, мовлення та уяви. Тому від того, як саме організовано освітній простір і які засоби в ньому застосовуються, залежить динаміка цих процесів [11, с. 192].

З позиції когнітивної психології цифрові технології виступають як інструмент стимуляції пізнавальної активності. Дослідження Л. Пуентедура

(SAMR-модель) підкреслює, що технології можуть не лише замінювати традиційні форми навчання, а й істотно трансформувати його, відкриваючи нові когнітивні можливості. Наприклад, інтерактивні програми, освітні ігри та віртуальні симуляції активізують різні канали сприймання інформації, сприяють розвитку мультимодальної уваги, формують здатність до переключення між завданнями, розширюють робочу пам'ять. Такі інструменти як Google Classroom, LearningApps, Kahoot!, Scratch Jr та інші допомагають реалізовувати принципи активного навчання, стимулюючи дослідницьку й проєктну діяльність дітей [48, с. 92].

Водночас з позитивними ефектами, науковці відзначають і низку ризиків. На думку Й. Радеського, надмірне використання цифрових пристроїв, особливо в ігровому контексті без педагогічного супроводу, може призводити до поверхневого стилю обробки інформації, зниження концентрації уваги, зменшення когнітивної витривалості [27]. Дослідження А. Хрістакіс показують, що перебування тривалий час перед екраном негативно впливає на розвиток мовлення та виконавчих функцій мозку, особливо за відсутності соціальної взаємодії дитини. Інформаційне перевантаження, характерне для цифрового середовища, формує фрагментарне мислення, що перешкоджає розвиткові логічного, послідовного аналізу та причинно-наслідкового зв'язку [13, с. 65].

Особливо вразливими є механізми уваги. У дітей молодшого шкільного віку увага ще має нестійкий і мимовільний характер, і саме навчання сприяє переходу до його довільної форми. Цифрові технології, що побудовані на швидкій зміні яскравих стимулів, не завжди сприяють розвитку тривалої концентрації, натомість стимулюють часте перемикання уваги. Згідно Д. Клінгберга, це може поглиблювати тенденції до гіперреактивності та знижувати здатність до глибокого когнітивного занурення [47, с. 62].

З точки зору розвитку пам'яті у дітей, технології мають суперечливий вплив. З однієї сторони, цифрові ресурси допомагають створювати наочні

образи, покращують розуміння інформації завдяки візуалізації, формують асоціативні зв'язки. З іншої сторони, постійний доступ до зовнішніх джерел інформації може знижувати внутрішню потребу в запам'ятовуванні, особливо механічному [14, с. 88].

Важливо також враховувати соціально-когнітивний аспект: цифрове середовище змінює способи комунікації та впливає на мовленнєву активність. Тексти стають коротшими, комунікація більш фрагментарною. Це обмежує розвиток зв'язного мовлення, побудови логічних висловлювань, багатослів'я. Водночас навчальні платформи, що передбачають роботу в групах, проєктну взаємодію, можуть сприяти розвитку мовленнєвих та соціальних когнітивних навичок.

Не менш важливим є і питання критичного мислення – здатності аналізувати, оцінювати та робити висновки. Цифрові технології відкривають доступ до необмеженого інформаційного поля, що формує необхідність вміння відбирати, зіставляти та перевіряти джерела. Формування цих навичок потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки, інакше дитина залишиться пасивним споживачем цифрового контенту [46, с. 145].

Важливо зауважити також, що у контексті цифровізації освіти та повсякденного життя дітей усе більш актуальним стає вивчення впливу цифрових технологій не лише на когнітивну, а й на емоційну сферу розвитку учнів молодшого шкільного віку. Емоційний розвиток у цей період характеризується зростанням здатності до емоційного усвідомлення, співпереживання, регуляції афектів, формування образу «Я», а також інтеграцією емоційного досвіду в процес соціалізації. Використання цифрових пристроїв, комп'ютерних ігор, соціальних мереж, онлайн-комунікації впливає на всі ці аспекти, як у позитивному, так і в потенційно негативному значенні [15, с. 78].

Згідно з дослідженнями Х. Пападакіс, М. Міщенко, цифрові технології можуть бути засобом розвитку емоційної сфери за умови їх цілеспрямованого педагогічного застосування. Зокрема, мультфільми, інтерактивні ігри з емоційною складовою, додатки для тренування емпатії чи розпізнавання емоцій можуть сприяти формуванню емоційного інтелекту [45, с. 83]. Використання цифрових медіа у класі дозволяє створити позитивне емоційне налаштування на навчання, формувати відчуття задоволення, досягнення успіху, підвищувати самооцінку.

Платформи з ігровими елементами, зокрема: Kahoot!, ClassDojo, Edmodo підсилюють емоційне залучення дітей у процес навчання, формують відчуття приналежності до колективу, стимулюють прояви ініціативності, знижують страх помилки за рахунок безпечного, ігрового середовища. Також віртуальні освітні середовища дають можливість для прояву творчості, самовираження, емоційної самопрезентації, що є особливо важливим у молодшому шкільному віці [16].

Однак паралельно з позитивним потенціалом цифрових технологій науковці вказують на зростання емоційної напруги, зниження емоційної чутливості та зростання ризику емоційної депривації за умов неконтрольованого або надмірного цифрового споживання. Так, Л. Соловйова вказує, що постійне перебування в екранізованому середовищі знижує частоту живої міжособистісної взаємодії, яка є основним джерелом емоційного розвитку дитини. Діти можуть втрачати навички впізнавання емоцій з міміки, інтонації, жестів, що гальмує розвиток емпатійних здібностей та емоційної компетентності [44, с. 85].

Цифрове середовище також формує специфічну емоційну динаміку – «кліпове» переживання, коли емоції швидко змінюються, не досягаючи глибини. Постійна зміна яскравих стимулів, характерна для цифрового контенту, формує залежність від зовнішнього збудження, ускладнюючи

здатність до емоційної саморегуляції. Таке явище, як «цифровий перегрів», пов’язане з інформаційною перенасиченістю, спричиняє підвищену збудливість, дратівливість, емоційне виснаження [17].

Особливу тривогу викликає зростання рівня тривожності та емоційної нестабільності в учнів, що активно взаємодіють із цифровими пристроями без належного часового та вікового регулювання. Багаторазові дослідження показують, що надмірне користування гаджетами (особливо в режимі пасивного споживання) знижує здатність дітей до толерантності до фрустрації, породжує залежність від зовнішньої оцінки (наприклад, у соціальних мережах), посилює рівень стресу в ситуаціях невизначеності. Крім того, цифрове середовище може спричинити нові форми емоційних проблем, зокрема такі, як кібербулінг, соціальне виключення, емоційна самотність, втрата емоційного контакту з батьками [42, с. 13]. Дослідження С. Лівінгстон, П. Смітта підтверджують, що молодші школярі не завжди мають сформовану здатність розпізнавати і критично оцінювати онлайн-загрози, що підвищує їх емоційну вразливість [41].

З психологічної точки зору, емоційний розвиток у молодшому шкільному віці безпосередньо пов'язаний із формуванням базової довіри до світу, позитивного емоційного досвіду в навчанні, стабільного емоційного фону в міжособистісних стосунках. Цифрові технології можуть або підтримати цей процес (у разі інтерактивного, змістовного, соціально забарвленого контенту), або порушити його (у разі надмірного індивідуалізму, фрагментарності взаємодії, відчуття емоційної ізоляції).

Звернемо увагу на те, що соціальний розвиток учнів молодшого шкільного віку є головним напрямом становлення особистості дитини, що включає формування навичок міжособистісної взаємодії, норм соціальної поведінки, уміння налагоджувати конструктивні стосунки, співпрацювати, дотримуватись правил і брати на себе відповідальність. У сучасному освітньому та побутовому просторі ці процеси дедалі більше реалізуються в умовах

цифрового середовища, що суттєво трансформує механізми соціалізації та характер дитячих соціальних зв’язків. Інтерактивні освітні платформи, віртуальні спільноти, ігрові середовища з кооперативними завданнями створюють простір для спільної діяльності, розвитку командної взаємодії, формування відповідальності й здатності до колективного вирішення проблем. Такі платформи, як Google Classroom, Zoom, Minecraft Education, Classcraft та інші, дозволяють учням працювати в парах, у групах, обмінюватися ідеями, оцінювати роботу один одного, що формує соціальну відкритість, толерантність і навички цифрової комунікації [18, с. 70].

Особливої уваги заслуговує потенціал цифрового середовища у розвитку соціальної інклюзії. Діти, які з певних причин мають труднощі в живому спілкуванні (наприклад, через інтровертованість, тривожність або фізичні обмеження), можуть завдяки технологіям знайти комфортні канали для прояву себе, встановлення контактів та участі у спільній діяльності. Цифрова комунікація часто знижує бар'єри, пов’язані з сором’язливістю або соціальними труднощами [39].

Проте вплив цифрових технологій на соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку є неоднозначним і має низку потенційних ризиків, особливо за умов надмірного або неконтрольованого використання. Зокрема, фахівці К. Субрахманьям, І. Турченко вказують на тенденцію до зменшення глибини та якості живої міжособистісної взаємодії. Часте використання гаджетів у повсякденному житті знижує кількість реальних комунікативних практик: діти менше спілкуються з однолітками наживо, рідше навчаються розв’язувати конфлікти безпосередньо, оволодівають менш гнучкими моделями поведінки [19, с. 82]. Водночас, онлайн-взаємодія часто обмежується поверхневим спілкуванням, без глибокого емоційного обміну, що може гальмувати розвиток соціальної емпатії, навичок невербального зчитування інформації, а також вміння розуміти соціальні сигнали. У молодшому

шкільному віці, коли базові соціальні навички лише формуються, дефіцит емоційно насиченого міжособистісного досвіду в живому середовищі може спричинити труднощі в реальному соціумі [38].

Небезпеку також становить вплив соціальних мереж і цифрових ігор із домінуючими моделями агресії, суперництва або стигматизації. У цьому контексті діти можуть засвоювати небажані соціальні ролі, стереотипи або асоціальні моделі взаємодії, особливо при відсутності критичного мислення та належного супроводу дорослих. Зростає також ризик виникнення соціальної ізоляції, коли дитина максимально занурюється в цифровий світ, втрачає здатність ефективно будувати стосунки поза віртуальним середовищем [20].

Цифрова взаємодія вимагає від дітей нових соціальних навичок, зокрема таких, як цифрова етикетна поведінка, відповідальне спілкування, уникнення конфліктів в онлайн-просторі, розуміння меж особистого простору в мережі. Однак, як свідчать дослідження С. Лівінгстон, молодші школярі часто не мають сформованих уявлень про правила соціальної взаємодії в цифровому середовищі, що робить їх вразливими до різних несприятливих впливів (кібербулінг, маніпуляції, соціальне виключення тощо) [37, с. 48].

Важливо зазначити, що соціальний розвиток у цифровому контексті тісно пов’язаний з особистісними та сімейними чинниками. Діти, які мають позитивний досвід взаємодії в родині, які отримують підтримку від батьків та педагогів, краще адаптуються до цифрових форм соціалізації, а також демонструють більш конструктивну поведінку в онлайн-середовищі. Натомість соціально занедбані діти або ті, що потерпають від дефіциту спілкування вдома, можуть формувати спотворені або деструктивні моделі взаємодії в цифровому просторі [21].

Таким чином, цифрові технології можуть як розширювати, так і звужувати соціальні горизонти дитини молодшого шкільного віку. Все залежить від якості та змісту цифрової взаємодії, рівня дорослого супроводу,

сформованості соціальних навичок та загального емоційного й комунікативного середовища, в якому розвивається дитина. Завдання педагогів і батьків полягає не в повному обмеженні доступу до цифрових технологій, а у формуванні відповідального, усвідомленого й соціально орієнтованого ставлення до них. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток цифрової соціальної компетентності, що включає емпатію, критичне мислення, емоційну регуляцію, етичну поведінку в онлайн-спільнотах та здатність трансформувати віртуальні контакти у справжні міжособистісні зв'язки.

1.4. Теоретичні підходи до профілактики інтернет залежності у дітей

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти, дозвілля та соціальної взаємодії питання профілактики цифрової залежності у дітей молодшого шкільного віку набуває особливої актуальності. Залежність від цифрових технологій (особливо від відеоігор, соціальних мереж, перегляду відеоконтенту) може мати негативні наслідки для когнітивного, емоційного та соціального розвитку дитини, знижувати мотивацію до навчання, викликати проблеми з саморегуляцією, емоційною стійкістю та міжособистісною взаємодією. У зв'язку з цим, виникає потреба в обґрунтуванні теоретичних засад профілактики цифрової залежності, яка має спиратися на комплексний, інтегративний підхід, що поєднує психолого-педагогічні, соціально-культурні, нейропсихологічні та валеологічні компоненти [22].

Одним із базових теоретичних підходів до розуміння та профілактики цифрової залежності виступає когнітивно-поведінкова модель А. Бека, А. Елліса, яка акцентує увагу на ролі дезадаптивних переконань, автоматичних думок та неефективних стратегій поведінки, що формуються у відповідь на стрес, фрустрацію, нудьгу або соціальну невпевненість [36, с. 85]. Згідно з цим підходом, діти можуть використовувати цифрові технології як засіб уникнення

неприємних емоцій або компенсацію дефіциту позитивної взаємодії. Профілактика у межах цієї парадигми полягає у розвитку навичок критичного мислення, емоційної регуляції, формуванні здорових альтернатив цифровому дозвіллю та корекції дисфункціональних переконань щодо ролі цифрових медіа у житті дитини [35].

Іншим важливим теоретичним підґрунтям є теорія розвитку особистості в соціокультурному контексті Л. Виготського, яка підкреслює роль опосередкованого соціального досвіду, знаково-символічних систем і провідної діяльності у формуванні вищих психічних функцій. З цієї точки зору, цифрова залежність може виникати як наслідок дисбалансу між реальною соціалізацією і віртуальним середовищем, що спрощує структуру діяльності дитини, знижує потребу в зусиллях та стимулює миттєву винагороду [23, с. 176]. Профілактика у межах цього підходу передбачає створення середовища розвивального навчання, збагаченого міжособистісною взаємодією, ігровою діяльністю, креативними формами комунікації та інтерналізацією культурно зумовлених способів поведінки.

Значну роль у профілактичній роботі відіграє особистісно орієнтований підхід, який зосереджується на унікальності дитини, її індивідуальному стилі навчання, рівні самосвідомості та ціннісних орієнтаціях. У цьому контексті профілактика цифрової залежності полягає в підтримці розвитку саморефлексії, самооцінки, відповідального ставлення до власного часу та ресурсів, а також у створенні умов для реалізації інтересів дитини в реальному, а не лише віртуальному середовищі. Педагогічна взаємодія має бути спрямована на підтримку мотиваційної сфери, розвиток внутрішньої опори та здатності до саморегуляції [34, с. 231].

Також вагомим у теоретичному сенсі є підхід позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, який пропонував розглядати цифрову залежність не як патологію, а як спробу задоволення певних базових потреб: у визнанні,

прийнятті, безпеці, свободі чи структурі. Відповідно, профілактична робота має бути спрямована не лише на обмеження доступу до цифрового контенту, а на гармонізацію потреб дитини, формування здорових механізмів їх реалізації та підтримку її емоційного добробуту [24, с. 77].

Необхідно також враховувати нейропсихологічний підхід, згідно з яким раннє, тривале та неконтрольоване користування гаджетами може негативно впливати на формування функціональних систем мозку, зокрема зон, які відповідальні за увагу, самоконтроль, планування, моторну координацію та мову. Профілактика з цієї перспективи полягає в оптимізації навантаження на центральну нервову систему, впровадженні активних форм дозвілля, які сприяють формуванню міжпівкульної взаємодії та збереженню біоритмів (сон, рухова активність, харчування) [33].

У рамках екосистемного підходу У. Бронфенбреннера цифрову залежність слід розглядати як результат взаємодії між різними рівнями середовища: мікросередовищем (родина, школа), мезо- та макросистемами (соціальні норми, інформаційна політика, культура медіаспоживання). Профілактика у такому випадку включає інформаційно-просвітницьку роботу з батьками та педагогами, формування загальної культури цифрової безпеки, впровадження цифрової гігієни як обов’язкового складника освітнього процесу [25, с. 204].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що профілактика цифрової залежності у дітей молодшого шкільного віку має ґрунтуватися на інтеграції кількох наукових підходів. Вона потребує не лише зовнішнього регулювання часу екранної активності, а й глибокого психологічного супроводу розвитку дитини, створення умов для змістовної діяльності в реальному житті, розвитку самосвідомості, емоційної зрілості та соціальної відповідальності. Комплексне, міждисциплінарне осмислення проблеми дозволяє уникнути спрощеного бачення цифрової залежності як виключно поведінкового розладу, й сприяє

побудові превентивних стратегій, орієнтованих на збереження психічного здоров’я дитини у цифрову епоху.

Висновки до розділу

Інтернет залежність у сучасній науковій літературі розглядається як компульсивне, неконтрольоване використання цифрових технологій, що порушує нормальне функціонування особистості дитини. Розрізняють наступні різновиди цифрової залежності: Інтернет-залежність, ігрова залежність, залежність від соціальних мереж, інформаційна залежність тощо. Встановлено етапи її формування: первинне захоплення, посилення використання, втрата контролю над поведінкою, дезадаптація. Проблема цифрової залежності має міждисциплінарний характер і потребує комплексного підходу до вивчення.

Серед основних психологічних детермінантів цифрової залежності у дітей виділяються: низький рівень саморегуляції, емоційна нестійкість, труднощі в налагодженні міжособистісних контактів, потреба в ухиленні від реальності, дефіцит батьківської уваги або надмірний контроль. Вагоме значення мають особистісні особливості дитини (тривожність, імпульсивність, низька самооцінка), мотиваційна сфера, а також стиль родинного виховання і соціально-психологічний клімат у родині. Саме ці чинники можуть сприяти формуванню компенсаторної моделі поведінки з надмірним використанням цифрових пристроїв.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що цифрові технології чинять амбівалентний вплив на розвиток дитини. З однієї сторони, вони можуть сприяти когнітивній активності, формуванню навичок обробки інформації, розвитку уваги та мислення, з іншої – надмірне та нерегульоване користування цифровими пристроями призводить до зниження пізнавальної мотивації, поверхневого засвоєння знань, фрагментації уваги, зниження креативності. В

емоційній сфері відзначається підвищення рівня тривожності, емоційного виснаження, агресивності, залежності від зовнішніх стимулів. Соціальний розвиток ускладнюється через зменшення реальних контактів, погіршення навичок емпатії та взаєморозуміння, що знижує адаптаційні можливості дитини.

До основних теоретичних підходів, які визначають профілактику цифрової залежності, належать когнітивно-поведінковий, особистісно орієнтований, соціально-культурний, діяльнісний та позитивний підхід. Кожен з них акцентує увагу на різних механізмах формування здорового способу життя та інформаційного споживання. Ефективна профілактика передбачає розвиток навичок саморегуляції, критичного мислення, відповідального ставлення до цифрового контенту, залучення до різноманітної позаекранної активності, а також партнерську взаємодію з батьками та педагогами. Комплексна реалізація таких підходів сприяє формуванню інформаційної гігієни, цифрової грамотності й гармонійному особистісному розвитку дитини.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Організація та методика дослідження, опис вибірки та інструментів діагностики

Емпіричне дослідження було організоване на базі Ліцею № 4 Чернівецької міської ради у березні- квітні 2025 року. Вибір саме цього навчального закладу як бази для проведення дослідження був зумовлений наявністю сприятливого освітнього середовища, інституційної підтримки науково-дослідної діяльності, а також високим рівнем зацікавленості педагогічного колективу у розвитку психолого- педагогічної компетентності.

До участі у дослідженні були залучені учні 3-4 класів, віком від 8 до 10 років. Загальна кількість респондентів складала 60 осіб, з яких 31 становили дівчатка, а 19 - хлопчики. Формування вибірки здійснювалося методом цілеспрямованого (селекційного) відбору із дотриманням критеріїв відповідності віковим особливостям психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, їхнім когнітивним здібностям та рівню сформованості базових психологічних механізмів, які є релевантними до мети дослідження.

Перед початком експериментальної частини дослідження учні були ознайомлені з його метою та основними умовами участі, що сприяло формуванню довірливої атмосфери. Водночас, було отримано письмову поінформовану згоду від батьків або законних представників дітей, що засвідчило їхню обізнаність щодо характеру, мети та змісту психодіагностичних процедур, а також добровільну згоду на участь їхніх дітей у дослідженні.

Збір емпіричних даних здійснювався в умовах звичного навчального середовища, що забезпечило збереження природного емоційного стану учасників, знизило ризик ситуативної тривожності та сприяло підвищенню

достовірності та валідності отриманих результатів. Такий підхід дозволив мінімізувати вплив зовнішніх чинників і створити умови для максимально об'єктивного відображення досліджуваних психологічних параметрів.

У нашому дослідженні ми використали такі методики: тест залежності від цифрових технологій (адаптація Internet Addiction Test, К. Янг), методика «Сходинки» (В. Щур), шкала емоційної регуляції (ERQ) та тест шкільної тривожності Філіпса (адаптований варіант для молодших школярів). Представимо далі більш детально кожну із них [32].

Методика вивчення рівня залежності дітей від цифрових технологій (адаптована версія Internet Addiction Test К. Янґ). Для діагностики схильності до надмірного використання цифрових технологій серед дітей молодшого шкільного віку в рамках дослідження було використано адаптований варіант відомої методики Internet Addiction Test (IAT), автором якої є американська психологиня К. Янг. У своїй оригінальній формі цей інструмент спрямований на виявлення ознак Інтернет-залежної поведінки серед дорослих та підлітків. Проте з огляду на специфіку вікової категорії досліджуваної вибірки було здійснено змістовну та мовну адаптацію методики для дітей віком 8-10 років.

Адаптація передбачала спрощення формулювань, конкретизацію форм цифрової активності (ігри, перегляд відео, використання месенджерів, навчальні платформи), а також введення наочних елементів (пояснювальні картинки, інтонаційна підтримка під час опитування), що сприяло кращому розумінню завдань і підвищенню валідності відповідей. Удосконалений інструмент дозволяє ідентифікувати ознаки надмірного залучення до використання гаджетів та цифрового контенту за такими показниками, як: компульсивне прагнення до взаємодії з цифровими пристроями, труднощі у саморегуляції часу користування, емоційна залежність від онлайн-активності, уникнення офлайн- комунікації, а також вплив цифрових технологій на повсякденну діяльність (сон, навчання, дозвілля, соціальні стосунки).

Методика складається з 20 тверджень, які відображають різні аспекти цифрової поведінки. Відповіді дітей фіксуються за 5-бальною шкалою, що

дозволяє здійснити кількісну оцінку рівня залежності: від відсутності ознак надмірного користування до вираженої схильності до залежної поведінки. У процесі опитування забезпечується супровід фахівця (психолога або педагога), який за потреби роз'яснює зміст тверджень, не нав'язуючи при цьому відповідь. Результати опрацювання даних інтерпретуються відповідно до визначених індикаторів ризику цифрової залежності. Методика дозволяє класифікувати респондентів за рівнем цифрового залучення: низький (здорове користування), помірний (тенденція до залежності) та високий (виражені ознаки цифрової залежності). Такий підхід забезпечує можливість раннього виявлення ризикових випадків та планування корекційно-профілактичної роботи з учнями. Таким чином, адаптований інструментарій на базі тесту К. Янґ виявився ефективним засобом емпіричного аналізу особливостей дитячої взаємодії з цифровими технологіями та дозволив поглибити розуміння формування залежних форм поведінки у молодшому шкільному віці (див. додаток А).

Наступна методика - методика «Сходинки» В. Щура. Розроблена на основі уявлень про структуру самооцінки як інтегрального утворення особистості, що відображає суб'єктивне ставлення до себе, своїх можливостей, досягнень, соціальної цінності тощо. У контексті вікової психології молодшого шкільного віку самооцінка відіграє важливу роль у становленні Я-образу, формуванні адекватного самосприйняття, а також в успішній соціалізації дитини.

В. Щур запропонував доступний, наочно-образний інструмент для діагностики самооцінки, який враховує пізнавальні та емоційно-вольові особливості дітей 6-10 років. Методика побудована на принципах проєктивного підходу та передбачає метафоричне відображення уявлень дитини про себе через образ сходинок – символу зростання, успіху, просування вперед. Методика є валідною в межах проєктивного підходу, має високу інтерпретаційну цінність у роботі з молодшими школярами. Перевагами методики є: простота і доступність для дитини, високе мотиваційне включення, можливість якісного інтерпретування результатів у контексті самооцінки та рівня самосприйняття. Проте існують також обмеження: суб'єктивність трактування, необхідність

доповнення іншими методиками для комплексної діагностики.

Мета методики: виявлення загального рівня самооцінки дитини, її уявлень про власну значущість, соціальну цінність, а також самоідентифікації у групі ровесників.

Для діагностики необхідні такі матеріали та обладнання: аркуш паперу з намальованими 7 сходинками, пронумерованими від 1 (нижня) до 7 (верхня); олівець або ручка; інструкція дослідника.

Згідно процедури проведення, дитині демонструється зображення сходинок і пропонується наступна інструкція: «Подивись на ці сходинки. На них можуть стояти різні діти. Угорі – найкращі діти: ті, хто добре вчаться, гарно поводяться, мають багато друзів. Внизу – діти, які часто поводяться погано, не слухаються дорослих, не хочуть вчитися. Подумай, на якій сходинці стоїш ти. Намалюй або постав хрестик там, де стоїш ти зараз». У деяких варіаціях методики додається друге завдання: «А тепер познач сходинку, на якій ти хотів (хотіла) б стояти».

Підрахунок балів здійснюється за номером сходинки, яку обрав респондент:

1–2 сходинка – низький рівень самооцінки;

3–5 – середній (відносно адекватний);

6–7 – високий рівень самооцінки.

Також порівнюється позиція «реальної» та «бажаної» самооцінки. Значна розбіжність між ними (2 і більше сходинки) може свідчити про фрустрацію, незадоволення собою, занижену впевненість або завищені очікування.

Третя методика, яка була використана в нашому дослідженні – шкала емоційної регуляції (ERQ). Опитувальник є однією з широко визнаних методик для оцінки здатності людини регулювати свої емоції. Хоча ERQ здебільшого застосовується в дослідженнях дорослих, її адаптація для дітей та молодших школярів дозволяє вимірювати рівень контролю над емоціями та застосовувані стратегії емоційної регуляції.

Шкала емоційної регуляції, розроблена Дж. Гроссом, призначена для

оцінки двох основних стратегій емоційної регуляції:

1. когнітивне переосмислення – це стратегії, що включають зміну сприйняття ситуації для зменшення її емоційного впливу, зокрема на негативні емоції;

2. придушення емоцій – це стратегії, що включають спроби пригнічувати чи стримувати вираження емоцій, щоб уникнути їхнього відкритого прояву або впливу на інших.

Ці стратегії є важливими аспектами емоційної регуляції, оскільки вони визначають, як людина справляється з емоціями в різних ситуаціях і наскільки ефективно це робить.

Для застосування шкали ERQ до дітей молодшого шкільного віку була розроблена адаптація, що враховує особливості психологічного розвитку цієї вікової групи. В адаптованій версії ERQ учні відповідають на питання, що стосуються їхнього досвіду в повсякденних ситуаціях. Це дозволяє більш точно вимірювати їхні емоційні реакції та стратегії регулювання емоцій у різних контекстах.

Представимо процедуру дослідження. Перед тестуванням дітям надається пояснення щодо того, що таке емоції, як вони можуть виражати свої емоції та чому важливо вміти їх контролювати. Дітям розповідають, як заповнювати шкалу, аби вони могли правильно зрозуміти завдання і відповідати чесно.

Діти заповнюють шкалу, відповідаючи на 10 запитань, що стосуються їхніх емоційних реакцій у повсякденному житті. Запитання формулюються таким чином, щоб діти могли легко з ними взаємодіяти і визначити, як часто вони використовують ту чи іншу стратегію для регулювання емоцій (див. додаток Б).

Запитання поділяються на два основних блоки: когнітивне переосмислення – оцінюється, наскільки дитина здатна змінювати своє сприйняття ситуації, щоб зменшити негативні емоції; придушення емоцій – оцінюється, наскільки дитина намагається придушити або стримувати свої емоції, щоб уникнути їхнього вираження. Відповіді оцінюються за 5-бальною шкалою, де 1 означає «ніколи» і

5 – «завжди».

Після того як діти заповнили шкалу, результати оцінюються в контексті двох стратегій: високий бал у когнітивному переосмисленні вказує на добре розвинену здатність до адаптивної регуляції емоцій, коли дитина може змінювати своє сприйняття ситуації, щоб зменшити її емоційну напругу; високий бал у придушенні емоцій може свідчити про намагання дитини стримувати свої емоції, що може бути менш адаптивним підходом, оскільки це часто пов'язано з підвищеним стресом та внутрішньою напругою.

В результаті за сумою отриманих балів можна виявити, яка стратегія емоційної регуляції є домінуючою у дитини та чи є у неї труднощі з регулюванням своїх емоцій. Наприклад, високі бали в обох стратегіях можуть вказувати на те, що дитина застосовує як позитивні (переосмислення), так і потенційно не зовсім адаптивні стратегії (придушення). Результати можуть також вказувати на потребу в додаткових інтервенціях, таких як тренінги з емоційної регуляції, щоб допомогти дітям розвинути більш здорові стратегії. Застосування шкали ERQ для дітей дозволяє не лише оцінити рівень їх емоційної регуляції, але й виявити індивідуальні особливості у способах реагування на емоційні стреси.

Наостанок ми застосували адаптований варіант тесту шкільної тривожності Філіпса для молодших школярів. Методика включає 58 запитань, що охоплюють різні аспекти шкільної тривожності і дозволяє оцінити рівень тривожних переживань у дітей.

Психолог пояснює дитині, що тест допоможе зрозуміти, як вона почувається в школі в різних ситуаціях, наприклад, коли відповідає на уроках, спілкується з однокласниками чи вчителями, або коли здає контрольні роботи. Відповіді оцінюються за шкалою «так» або «ні». Кожна відповідь оцінюється відповідно до ключа. Психолог просить дитину відповідати чесно, наголошуючи, що тест не має «правильних» чи «неправильних» відповідей. Це дозволяє отримати найбільш точні результати.

Перед початком тестування необхідно забезпечити тишу та комфортні умови для дитини. Тестування може проводитися індивідуально або в групі, залежно від потреб дослідження. Далі дитина отримує набір з 58 запитань. Після ознайомлення з інструкцією вона починає відповідати на запитання. Важливо, щоб дитина відповідала чесно, не поспішала і мала час обдумати свої почуття щодо кожного запитання. Психолог чи дослідник може коригувати поведінку дитини, якщо вона має труднощі з розумінням запитань.

Підрахунок результатів здійснюють наступним чином. Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем – це прояви тривожності. Під час обробки підраховується: загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50 % – підвищена тривожність; понад 75 % – висока тривожність; кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю певних тривожних синдромів (чинників) та їхньою кількістю. Ключ до підрахунку результатів:

1. Загальна тривожність у школі. 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23,26, 28, 46, 47, 48, 49, 50,51,52,53,54,55,56,57,58. S = 22

2. Переживання соціального стресу. 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44. S =11

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху. 1,3,6, 11,17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43. S = 13

4. Страх самовираження. 27,31,34,37,40,45 S = 6.

5. Страх ситуації перевірки знань. 2,7, 12, 16, 21, 26. S = 6

6. Страх невідповідності очікуванням оточення. 3,8, 13, 17, 22. S = 5

7. Низька фізіологічна опірність стресові. 9, 14, 18, 23, 28. S = 5

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями. 2,6, 11,32,35,41,44,47. S = 8

Психолог підсумовує результати за кожним з чинників та визначає загальний рівень тривожності дитини. Високі бали по конкретних чинниках можуть вказувати на необхідність спеціальної роботи з дитиною для зниження тривожності у цих сферах.

1. Загальна тривожність у школі. Цей чинник визначає загальний рівень тривоги, яку дитина відчуває в шкільному середовищі. Включає такі переживання, як побоювання щодо завдань, які ставляться перед учнем, а також побоювання щодо школи в цілому. Це загальний рівень стресу, пов'язаний із навчанням, яке викликає у дитини тривогу і незадоволеність. Цей чинник відображає рівень занепокоєння, який дитина відчуває загалом щодо шкільного процесу. Діти з високим рівнем загальної тривожності можуть відчувати хвилювання перед кожним заняттям або задачею, навіть якщо завдання не є складним.

2. Переживання соціального стресу. Цей чинник фокусується на тривожних переживаннях, які виникають у ситуаціях соціальної взаємодії, зокрема між учнями та однолітками або з іншими учасниками навчального процесу. Він може включати страх перед відчуженням або неприязню зі сторони однокласників, труднощі в адаптації до колективу. Відзначається у дітей, які мають проблеми в соціалізації, переживають страх бути неприязно сприйнятими, уникати конфліктів і соціальної взаємодії. Це може призводити до відчуження та ізоляції.

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху. Цей чинник відображає рівень стресу і тривожності, пов’язаний з тим, як дитина переживає невдачі та невідповідність своїм власним або соціальним стандартам успіху. Діти з високим рівнем цього чинника часто відчувають невдоволення собою, якщо не досягають бажаних результатів або не відповідають очікуванням батьків і вчителів. Цей чинник пов'язаний із внутрішнім конфліктом через бажання

досягати успіху, але з виникненням перешкод або невдач. Це може бути спричинено високими вимогами від батьків або школи, а також внутрішніми надмірними очікуваннями від себе.

4. Страх самовираження. Цей чинник вимірює рівень страху перед вираженням своїх думок, почуттів або потреб у шкільному середовищі. Він включає побоювання щодо можливості бути осміяним, критикованим або неприязно сприйнятим під час самовираження. Діти, які мають високий рівень цього чинника, бояться висловлювати свої ідеї, відповідати на запитання в класі чи брати участь у групових дискусіях. Це може бути пов’язано з низьким рівнем впевненості в собі.

5. Страх ситуації перевірки знань. Цей чинник оцінює страх перед перевіркою знань або іншими ситуаціями, коли дитина має продемонструвати свої навчальні досягнення. Це включає страх перед контрольними роботами, тестами або відповідями на запитання в класі, коли дитина переживає через можливість помилитися або не виправдати очікувань. Може призводити до значного емоційного напруження та стресу.

6. Страх невідповідності очікуванням оточення. Цей чинник вимірює тривогу, що виникає у дитини через страх не відповідати соціальним стандартам або очікуванням батьків, вчителів чи однокласників. Діти з високим рівнем цього чинника можуть переживати через те, що не відповідають вимогам оточення. Це може стосуватися як соціальних норм, так і навчальних досягнень. Вони відчувають, що не можуть досягти того, чого від них чекають інші.

7. Низька фізіологічна опірність стресу. Цей чинник визначає рівень фізіологічної адаптації до стресових ситуацій, таких як важкі навчальні завдання чи соціальний тиск. Високий рівень тривожності може знижувати здатність дитини справлятися з фізіологічними симптомами стресу, такими як серцебиття, потовиділення, головний біль тощо. Діти з низькою опірністю

стресу можуть частіше відчувати фізичні симптоми занепокоєння, що може знижувати їхню здатність до навчання та соціальної адаптації.

8. Проблеми і страхи у стосунках з вчителями. Цей чинник вимірює рівень тривожності, пов'язаний із взаємодією дитини з вчителями. Страх бути покараним, неправильно зрозумілим або недооціненим може спричиняти емоційне напруження. Діти з високим рівнем тривожності можуть переживати через невірне трактування своїх вчинків або бояться, що вчителі будуть занадто суворими чи несправедливими.

Усі ці чинники шкільної тривожності Філіпса дають змогу оцінити, в яких саме аспектах шкільного життя діти відчувають найбільше занепокоєння. Виявлення таких чинників допомагає психологам, педагогам та батькам зрозуміти, в яких сферах школярі потребують підтримки для подолання тривоги та адаптації до шкільного середовища.

2.2. Аналіз отриманих результатів рівнів цифрової залежності серед молодших школярів

У діагностиці, метою якого було виявлення рівнів схильності до цифрової залежності, взяли участь 60 учнів молодшого шкільного віку (3–4 класи). Вибірка була гендерно збалансованою та представлена 31 дівчинкою (51,7%) і 19 хлопчиками (48,3%). Для збору емпіричних даних було використано опитувальник К. Янг, адаптований для дітей молодшого шкільного віку з урахуванням когнітивних і вікових особливостей респондентів.

Методика дозволила визначити ступінь залучення до цифрових технологій (смартфонів, планшетів, комп’ютерів, ігрових пристроїв, Інтернету) та ідентифікувати ризики формування поведінкової залежності, яка у дитячому віці часто виявляється через зниження інтересу до навчання, ігнорування

соціальної взаємодії, емоційну збудливість, агресивність у відповідь на обмеження гаджетів (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Результати діагностики рівнів схильності до цифрової залежності

Рівні	Дівчата (%)	Хлопці (%)
Низький	41,9%	31%
Помірний	41,9%	44,8%
Високий	16,2%	24,2%

На основі отриманих балів респонденти були розподілені за трьома рівнями схильності до залежної поведінки. Низький рівень (відсутність або мінімальні ознаки залежності) виявлений у 36,7% загальної вибірки, що свідчить про здорове та збалансоване ставлення до цифрових технологій. З них дівчат 41,9% від загальної кількості дівчат, хлопців 31,0% від загальної кількості хлопців.

У дітей цієї групи не спостерігалося порушень у поведінці, емоційній сфері чи навчальній мотивації, пов'язаних із використанням цифрових пристроїв. Вони використовують гаджети переважно в освітніх цілях або для короткочасного дозвілля, зберігаючи здатність до саморегуляції.

Помірний рівень (виражена схильність до формування залежної поведінки) зафіксований у 43,3% учнів, з яких: дівчат 41,9%, хлопців 44,8%.

Ця група демонструє ознаки регулярного використання цифрових пристроїв у повсякденному житті, зокрема для розваг (перегляд відео, ігри, соцмережі). Для частини дітей характерне зниження інтересу до активного відпочинку, ігор з однолітками, а також емоційна залежність від онлайн-контенту. Такі учні схильні до дратівливості у разі обмеження доступу до гаджетів, що може бути раннім маркером потенційної залежності.

Високий рівень (виражена залежність або високий ризик її розвитку) встановлений у 20,0% учнів, серед яких: 16,2% дівчат, 24,2% хлопців.

Ці діти мають чітко виражені ознаки поведінкової залежності: тривале перебування в онлайн-просторі, втрата контролю над часом використання гаджетів, емоційна нестабільність у ситуаціях обмеження доступу до пристроїв, зниження академічної успішності, уникання соціальних контактів, сонливість або перевтома. Часто батьки дітей цієї групи повідомляють про труднощі у спілкуванні, замкненість та зниження інтересу іншими видами діяльності.

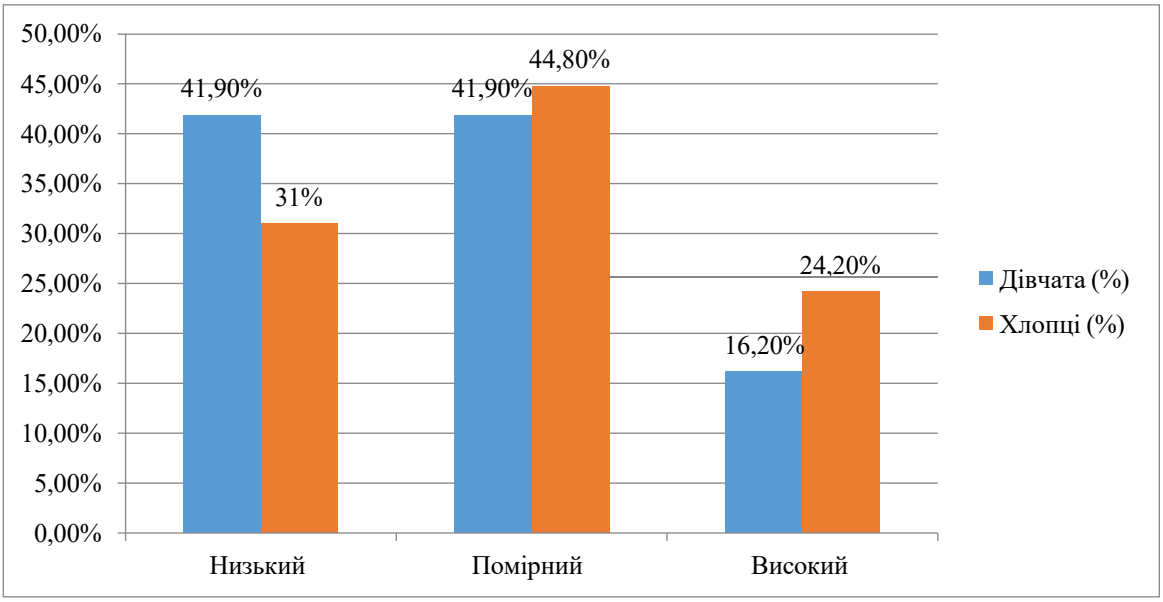


Рисунок 2.1 – Рівні схильності хлопчиків та дівчат до цифрової залежності

Аналізуючи гендерні відмінності, можна помітити, що хлопці частіше демонструють високий рівень схильності до цифрової залежності, ніж дівчата (24,1% на противагу 16,1%). Це може бути пов’язано з більшою зацікавленістю хлопців у відеоіграх, онлайн-змаганнях та інтерактивних формах дозвілля. Водночас, серед дівчат спостерігається відносно більша частка з низьким рівнем залежності, що може вказувати на переважно соціально-орієнтоване використання технологій (спілкування, перегляд відео), менш пов’язане з компульсивним зануренням.

Отримані результати свідчать про наявність потенційної загрози цифрової залежності у значної частини учнів молодшого шкільного віку. Зважаючи на вікову чутливість психіки до впливів цифрового середовища, необхідним є проведення комплексної профілактичної роботи з учнями, їхніми батьками та педагогами.

Представимо далі аналіз результатів діагностики рівня самооцінки за методикою «Сходинки» В. Щура. Метою діагностики було виявлення особливостей реальної та ідеальної самооцінки, а також рівня домагань школярів. Учням було представлено малюнок з 10 сходинками, де нижча сходинка (1) символізує «найгіршого учня», а найвища (10) – «найкращого учня». Завдання полягало у тому, щоб позначити, на якій сходинці зараз перебуває дитина (реальна самооцінка); вказати, на яку сходинку вона хотіла б піднятися (ідеальна самооцінка).

Високий рівень самооцінки (8-10 сходинки) зафіксовано у 28% учнів. Ці діти характеризуються впевненістю в собі, схильні до лідерства, часто беруть участь у класних та шкільних активностях. Середній рівень (5-7 сходинки) спостерігається у 52% школярів. Такі діти мають адекватне уявлення про себе, досить реалістично оцінюють свої досягнення. Низький рівень (1-4 сходинки) виявлено у 20% дітей. Ці учні часто демонструють невпевненість, уникають змагань, мають страх зробити помилку (див. рис. 2.2).

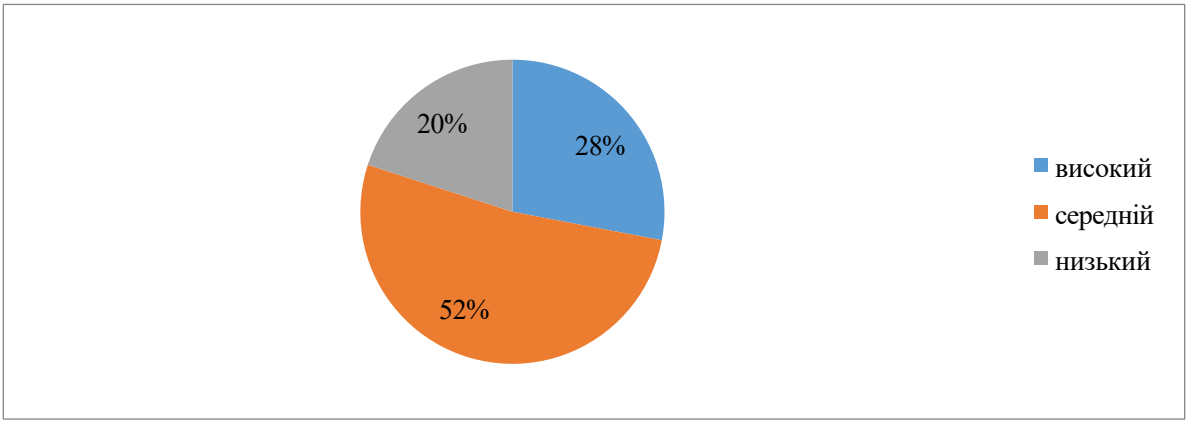


Рисунок 2.2 – Рівні самооцінки учнів 3-4 класів

У переважної більшості учнів (92%) ідеальна сходинка була вищою, ніж реальна, що свідчить про наявність мотивації до саморозвитку та бажання досягати успіху. Лише 8% дітей не прагнули піднятися вище, що може свідчити як про задоволення своїм місцем у колективі, так і про занижені домагання.

Також ми визначили рівень домагань респондентів (різницю між ідеальною та реальною самооцінкою). Так, адекватний рівень домагань (різниця в межах 1-2 сходинок): у 63% учнів, що свідчить про реалістичну оцінку себе та поступовий рух до мети. Завищені домагання (різниця понад 3 сходинки): у 21% учнів вказує на можливе переоцінювання власних можливостей або компенсаторну реакцію на низьку самооцінку. Занижений рівень домагань або їхня відсутність (реальна самооцінка дорівнює ідеальній або нижча) у 16% учнів може свідчити про пасивність, тривожність, зневіру в собі.

Таким чином, отримані дані свідчать про переважно адекватний рівень самооцінки у більшості учнів 3-4 класів, що є позитивним показником для вікової норми. Проте, наявність 20% учнів із заниженою самооцінкою та 21% із завищеними домаганнями потребує подальшої індивідуальної психокорекційної роботи. Особливу увагу варто приділяти дітям із розбіжністю між реальною та ідеальною самооцінкою понад 3 позиції, оскільки це може свідчити про внутрішню фрустрацію, підвищений рівень тривожності або труднощі у навчальній діяльності та соціальній адаптації.

Дослідження дозволило виявити як загальні тенденції розвитку самооцінки в молодшому шкільному віці, так і відмінності між паралелями, які можуть бути зумовлені віковими, емоційними та навчальними чинниками (табл. 2.2). Учні 4 класу частіше мають високий рівень реальної самооцінки, що може бути пов’язано з більшим досвідом успіху у навчальній діяльності, вищим статусом серед молодших та кращим розумінням власних здібностей. Водночас у 3 класі більше учнів із заниженою самооцінкою, що може свідчити про період адаптації до навчального навантаження середньої ланки молодшої школи.

Таблиця 2.2

Особливості самооцінки учнів третіх та четвертих класів

Рівень	3 клас	4 клас
Високий (8–10 сход.)	20%	36,7%
Середній (5–7 сход.)	6,7%	46,6%
Низький (1–4 сход.)	23,3%	16,7%

Також ми здійснили порівняльний аналіз ідеальних рівнів самооцінки учнів 3-4 класів (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Особливості ідеальних рівнів самооцінки учнів третіх та четвертих класів

Оцінка	3 клас	4 клас
Хочуть піднятися вище	93,3%	90%
Не хочуть змінювати своє місце	6,7%	10%

У обох груп спостерігається висока мотивація до саморозвитку, що є характерною рисою молодшого шкільного віку. Проте частка учнів, які не прагнуть змінити своє становище, дещо більша в 4 класі, що може свідчити про стабілізацію самооцінки та задоволення соціальним становищем.

Таблиця 2.4

Рівень домагань учнів (різниця між реальною та ідеальною позицією)

Рівень	3 клас	4 клас
Адекватний (1–2 сходинки)	56,7%	70%
Завищені домагання (>3 сходинки)	26,6%	16,7%
Занижені/відсутні домагання	16,7%	13,3%

Учні 4 класу значно частіше демонструють адекватний рівень домагань, що свідчить про зростання реалістичної оцінки власних можливостей (див. табл.

2.4). У 3 класі спостерігається більше дітей з завищеними очікуваннями, що може бути проявом дитячого максималізму, а також нестабільного уявлення про свої ресурси.

Методика ERQ дозволила нам визначити рівень емоційної регуляції, зокрема перевагу певних стратегій, зокрема когнітивного переосмислення або емоційного придушення. Таким чином ми виявили особливості емоційного реагування та рівні емоційної регуляції у дітей молодшого шкільного віку.

Стратегія когнітивного переосмислення передбачає свідоме переосмислення ситуацій, які викликають емоційне напруження, з метою зниження емоційної інтенсивності. Вона вважається адаптивною та пов'язаною з високим рівнем психологічного благополуччя. У 3 класі 40% учнів мають високий рівень використання когнітивного переосмислення; середній рівень спостерігається у 46,7% та низький рівень 13,3% учнів. У 4 класі 56,7% учнів демонструють високий рівень переосмислення; 36,6% показали середній рівень; 6,7% – низький рівень.

Таким чином, учні 4 класу частіше використовують когнітивне переосмислення як стратегію регуляції емоцій, що може свідчити про поступове формування більш зрілих механізмів емоційного реагування.

Стратегія емоційного придушення передбачає контроль або стримування зовнішнього прояву емоцій. Вона вважається менш адаптивною, оскільки часто супроводжується внутрішнім емоційним напруженням та зниженим рівнем емоційного добробуту. У 3 класі 33,3% учнів мають високий рівень придушення емоцій; 43,3% - середній рівень; 23,4% - демонструють низький рівень. У 4 класі високий рівень придушення проявляється у 23,3% учнів; 46,7% - середній рівень; 30% - низький рівень. Таким чином, учні 3 класу частіше демонструють високий рівень емоційного придушення, ніж учні 4 класу. Це може бути

зумовлено слабко сформованими навичками усвідомлення й осмислення емоцій, притаманними молодшому віку.

Загалом, учні 4 класу демонструють перевагу адаптивної стратегії – когнітивного переосмислення, що вказує на прогрес у розвитку емоційної зрілості; у 3 класі частіше спостерігається високий рівень емоційного придушення, що може вимагати психологічної підтримки для розвитку більш ефективних механізмів емоційної регуляції. Проте, усі учні мають індивідуальні відмінності у використанні стратегій, які можуть залежати від сімейного середовища, типу темпераменту, рівня тривожності та педагогічного супроводу.

Методика Філіпса дозволила виявити рівень загальної шкільної тривожності та її складових – чинників, що найчастіше стають джерелом психологічного дискомфорту в учнів молодшого шкільного віку. Всього дослідження охопило 8 факторів, які ми проаналізували нижче (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Порівняльна таблиця рівнів шкільної тривожності серед учнів 3 і 4 класів

№	Фактор тривожності	Клас	Високий,%	Середній,%	Низький,%
1	Загальна тривожність у школі	3	33	50	17
		4	20	57	23
2	Переживання соціального стресу	3	40	43	17
		4	30	50	20
3	Фрустрація потреби в досягненні успіху	3	27	50	23
		4	17	57	26
4	Страх самовираження	3	37	47	16
		4	30	50	20
5	Страх ситуацій перевірки знань	3	30	53	17
		4	23	57	20
6	Страх відповідати очікуванням оточення	3	47	40	13
		4	30	50	20
7	Низька фізіологічна опірність до стресу	3	20	57	23
		4	17	63	20
8	Проблеми і страхи у стосунках з учителями	3	33	47	20
		4	23	60	17

1. Загальна тривожність у школі. 3 клас: високий рівень – 33%, середній – 50%, низький – 17%. 4 клас: високий – 20%, середній – 57%, низький – 23% Загальна тривожність у школі відображає загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із навчальним процесом. Підвищені показники в учнів 3 класу свідчать про наявність емоційної напруги, відчуття небезпеки, страху перед новим або перед оцінюванням. Це може бути пов’язано з періодом адаптації, який у багатьох дітей триває до кінця третього року навчання. У 4 класі простежується зниження тривожності, що свідчить про певну стабілізацію емоційного стану та звикання до умов шкільного життя.

2. Переживання соціального стресу. 3 клас: високий – 40%, середній – 43%, низький – 17%; 4 клас: високий – 30%, середній – 50%, низький – 20%. Цей чинник свідчить про емоційне напруження, яке виникає у процесі взаємодії з однолітками. У третіх класах високий рівень може бути зумовлений нестачею комунікативних навичок, конкуренцією, труднощами в адаптації до соціальних норм. У четвертокласників показники дещо нижчі, що свідчить про зростання соціальної компетентності та вміння регулювати міжособистісні стосунки.

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху. 3 клас: високий – 27%, середній – 50%, низький – 23%; 4 клас: високий – 17%, середній – 57%, низький – 26% респондентів. Цей фактор пов’язаний із внутрішньою потребою учня досягати успіхів у навчанні та емоційною реакцією на невдачі. Учні 3 класу частіше відчувають незадоволення собою, у разі неуспішності - фрустрацію, зниження самооцінки. Це може свідчити про завищені очікування або дефіцит підтримки. У 4 класі діти демонструють дещо більшу стійкість до невдач і краще сформовані механізми подолання розчарувань.

4. Страх самовираження. 3 клас: високий – 37%, середній – 47%, низький – 16% учнів; 4 клас: високий – 30%, середній – 50%, низький - 20% досліджуваних. Цей чинник характеризує побоювання дитини проявити власну думку, проявити себе на уроці, відповісти перед класом. Страх самовираження

часто корелює з низькою впевненістю у собі. У третіх класах цей страх є більш вираженим, що може бути пов’язано з меншим досвідом публічної активності. У четвертокласників, імовірно, завдяки більшій кількості виступів і завдань, що вимагають самопрезентації, рівень страху знижується.

5. Страх ситуацій перевірки знань. 3 клас: високий – 30%, середній – 53%, низький – 17% учнів; 4 клас: високий – 23%, середній – 57%, низький – 20% респондентів. Цей параметр оцінює реакцію учня на ситуації контролю (тести, усні запитування, контрольні роботи). У 3 класі більший відсоток учнів боїться таких ситуацій, що може бути зумовлено недостатнім розумінням самої системи оцінювання або страхом отримати негативну оцінку. У 4 класі рівень страху знижується, що свідчить про звикання до шкільної системи контролю та набуття впевненості у своїх знаннях.

6. Страх не відповідати очікуванням оточення. 3 клас: високий – 47%, середній – 40%, низький – 13% респондентів; 4 клас: високий – 30%, середній – 50%, низький – 20% учнів. Цей чинник демонструє наскільки сильно дитина залежить від думки значущих дорослих (вчителів, батьків) і боїться не виправдати їхніх очікувань. У третіх класах цей страх надзвичайно високий. Це вказує на формування зовнішньо зумовленої мотивації навчання та емоційну залежність від оцінювання. У 4 класі спостерігається тенденція до зниження показника, що може свідчити про формування автономності та стабільнішої самооцінки.

7. Низька фізіологічна опірність до стресу. 3 клас: високий – 20%, середній – 57%, низький – 23% респондентів; 4 клас: високий – 17%, середній – 63%, низький – 20% учнів. Цей фактор виявляє схильність до психосоматичних реакцій (головний біль, біль у животі, порушення сну) у стресових ситуаціях. Показники свідчать, що більшість дітей обох класів демонструють середній рівень фізіологічної стійкості, однак у 3 класі таких реакцій трохи більше. Це

може бути зумовлено емоційною незрілістю і недостатньою здатністю до саморегуляції.

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями. 3 клас: високий – 33%, середній – 47%, низький – 20%; 4 клас: високий – 23%, середній – 60%, низький – 17% респондентів. Високий рівень тривожності в цьому чиннику свідчить про побоювання дитини стати об'єктом критики або конфлікту з вчителем. У 3 класі цей страх більш виражений, що може бути пов'язано з авторитарним стилем викладання або недостатнім емоційним контактом з вчителем. У 4 класі спостерігається покращення якості стосунків учнів з педагогами, що відображається в меншій кількості високих показників (рис. 2.3).

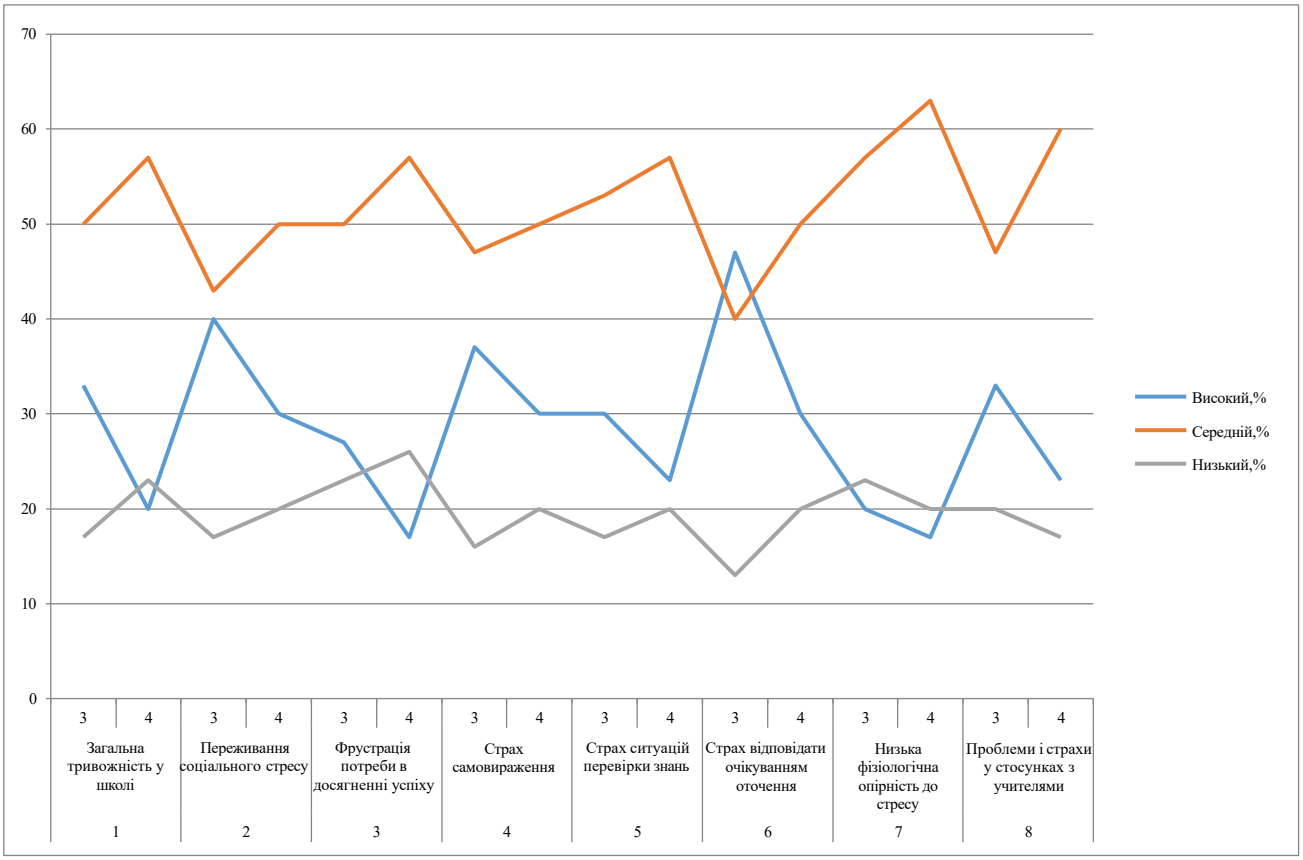


Рисунок 2.3 – Фактори шкільної тривожності учнів 3-4 класів

У результаті аналізу діагностики встановлено, що учні 3 класу загалом мають вищий рівень шкільної тривожності, ніж учні 4 класу. Найбільш проблемними чинниками для 3 класу є: страх не виправдати очікувань,

соціальний стрес, страх самовираження. У 4 класі ці показники також наявні, але мають нижчі значення, що вказує на поступове зростання психологічної стійкості та адаптації до навчального середовища. Зниження тривожності в 4 класі може бути зумовлене як еволюційними віковими змінами, так і педагогічними чинниками: стабільністю колективу, досвідом подолання стресових ситуацій та емоційною підтримкою.

Отже, отримані дані дали змогу здійснити розгорнутий аналіз психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку. За методикою «Сходинки» встановлено, що частина учнів має завищену самооцінку, однак простежується тенденція до заниженого рівня самооцінки серед учнів 3 класу порівняно з учнями 4 класу. Це може свідчити про невпевненість у собі, труднощі у соціальній адаптації та схильність до компенсаційних механізмів поведінки в цифровому середовищі.

Діагностика емоційної регуляції (ERQ) показала, що значна частина молодших школярів надає перевагу стратегії придушення емоцій, що може бути показником недостатньої сформованості навичок емоційної саморегуляції. Водночас стратегія когнітивного переосмислення менш виражена, що свідчить про потребу розвитку рефлексивного компонента емоційного реагування. Учні з вищим рівнем цифрової залежності частіше демонструють підвищене емоційне пригнічення.

За методикою Філіпса виявлено високі рівні тривожності за окремими шкалами: зокрема, «страх не відповідати очікуванням оточення», «переживання соціального стресу» та «страх ситуацій перевірки знань». Учні з підвищеною цифровою активністю мають вищі показники тривожності, що може вказувати на використання цифрових пристроїв як способу психологічної компенсації або уникання стресових взаємодій у реальному середовищі.

Таким чином, отримані результати підтверджують висунуту гіпотезу про наявність зв’язку між рівнем цифрової залежності та психологічними

особливостями молодших школярів. Наявність дисбалансів у емоційній сфері, нестійка або занижена самооцінка, а також підвищений рівень шкільної тривожності можуть виступати як чинники ризику, що сприяють формуванню цифрової залежності в цій віковій групі.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження профілактичних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності, формування адекватної самооцінки та зниження тривожності у молодших школярів. Очікується, що цілеспрямоване психопрофілактичне втручання дозволить зменшити ризики цифрової залежності та сприятиме гармонійному особистісному розвитку дітей.

2.3. Практичні рекомендації та методи профілактики інтернет залежності серед молодших школярів

Враховуючи психологічні особливості молодших школярів, а також результати діагностичних досліджень, що вказують на високі рівні тривожності, занижену або завищену самооцінку та недостатньо розвинену емоційну регуляцію, перед нами стало необхідним впровадження комплексної системи психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності, формування адекватної самооцінки та зниження рівня тривожності. Зважаючи на це, комплекс запропонованих нами рекомендацій включає такі основні напрямки:

1. Розвиток емоційної компетентності. Емоційна компетентність включає здатність розпізнавати, розуміти, виражати та регулювати свої емоції, а також адекватно реагувати на емоції інших. Для розвитку цієї компетентності у молодших школярів необхідно впроваджувати такі психолого-педагогічні заходи:

психоедукаційні заняття з емоційної грамотності. Проводяться уроки, на яких учні знайомляться з основними емоціями, їхніми проявами в поведінці та мові, а також засобами регулювання емоцій. На таких заняттях активно використовуються інтерактивні ігри, завдання для розпізнавання емоцій за виразами обличчя та поведінкою персонажів;

навчання стратегіям емоційної саморегуляції. За допомогою вправ та ігор діти опановують різноманітні техніки зниження стресу та емоційної напруги, такі як дихальні вправи, техніки релаксації, усвідомлене сприйняття емоцій та способи зниження емоційних переживань;

робота з груповою динамікою та взаємодією. Використовуються групові ігри та вправи, спрямовані на розвиток вміння проявляти емоції у соціальному контексті, а також на розвиток навичок активного слухання та емпатії серед однокласників.

2. Формування адекватної самооцінки. Самооцінка є важливим складником психічного розвитку, оскільки вона безпосередньо впливає на мотивацію, соціальну адаптацію та загальне психологічне благополуччя особистості. Для формування адекватної самооцінки серед молодших школярів проводяться наступні заходи:

індивідуальні та групові консультації. Психолог проводить бесіди з учнями, спрямовані на допомогу у визначенні власних сильних сторін, аналізі досягнень і невдач, що допомагає створити реалістичну картину самооцінки;

групова робота з розвитком позитивного «Я». Використовуються тренінги, під час яких діти навчаються приймати себе такими, які вони є, з усіма своїми сильними і слабкими сторонами, а також працюють над формуванням здорового ставлення до власних досягнень;

психологічні ігри для розвитку позитивного самосприйняття. Ігри, де учні відзначають свої досягнення, діляться успіхами та отримують позитивний

зворотний зв'язок від однолітків, що сприяє підвищенню самовпевненості та внутрішньої гармонії;

техніки «переписування» уявлень про себе. Діти отримують завдання переглянути свої уявлення про власні можливості і створити позитивний образ, заснований на реальних досягненнях і зусиллях.

3. Зниження рівня тривожності. Шкільна тривожність є одним із основних чинників, які можуть заважати розвитку молодших школярів. Для її зниження пропонуємо наступні заходи:

тренінги з управління тривожністю. На заняттях використовуються когнітивно-поведінкові методи для виявлення і корекції тривожних думок та переконань. Діти вчаться сприймати шкільні ситуації не як загрозу, а як можливості для розвитку;

психологічна підтримка в процесі підготовки до перевірок та контрольних робіт. Заняття спрямовані на формування у дітей стійкості до стресових ситуацій, що виникають під час перевірки знань, зокрема шляхом використання релаксаційних технік і позитивного самозаспокоєння;

арттерапія та творчі заняття. Техніки арттерапії, де діти за допомогою малювання, ліплення, театральні вистави та інші творчі вправи виражають свої емоції та переживання, що дозволяє зменшити рівень тривожності і підвищити внутрішню стійкість;

робота у форматі групових дискусій. Проводяться відкриті бесіди на теми, що викликають тривогу у дітей, такі як взаємини з однокласниками, відносини з учителями, страхи перед перевірками та оцінками, де діти отримують можливість обговорити свої переживання і знайти варіанти їх подолання;

застосування технік релаксації. Використання методів, що допомагають знижувати фізіологічну напругу, таких як дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, медитація, що сприятиме зниженню рівня фізіологічного стресу та тривожності.

4. Цілеспрямовані профілактичні заходи. Для підтримки емоційного здоров'я молодших школярів і попередження розвитку шкільної тривожності та цифрової залежності, важливо системно підходити до профілактичних заходів:

психоедукація для батьків та вчителів. Проведення тренінгів та консультацій для педагогів і батьків, спрямованих на розвиток навичок підтримки дітей у формуванні здорової самооцінки, емоційної компетентності та подоланні тривожності;

впровадження годин спілкування і тематичних уроків. Програми, що включають навчання адаптивним способам реагування на стрес, зокрема через конструктивне вирішення конфліктів, управління емоціями в складних ситуаціях і під час шкільних перевірок;

моніторинг рівня цифрової активності. Проводиться регулярний моніторинг використання дітьми цифрових пристроїв, а також інтеграція заходів для обмеження часу, проведеного за екранами, з метою запобігання розвитку цифрової залежності;

розвиток комунікативних і соціальних навичок. Використовуються різноманітні заняття та групові проєкти для підвищення якості соціальної взаємодії учнів, їхніх комунікативних здібностей і здатності долати соціальні бар'єри, що знижує рівень тривожності та стресу.

Таким чином, запропонована система психолого-педагогічних заходів спрямована на комплексний підхід до розвитку дітей, допомагаючи їм адаптуватися до шкільного середовища, покращити емоційну саморегуляцію та сформувати здорову самооцінку, що в результаті сприятиме зменшенню рівня тривожності і запобігатиме розвитку цифрової залежності в молодших школярів.

Висновки до розділу

У межах проведеного емпіричного дослідження було охоплено 60 учнів Ліцею № 4 Чернівецької міської ради, що навчаються у 3-4 класах. В ході дослідження було застосовано низку психодіагностичних методик, таких як методика діагностики рівня цифрової залежності, шкала емоційної регуляції ERQ, методика шкільної тривожності Філіпса та методика визначення самооцінки «Сходинки» В. Щура.

Результати дослідження вказують на наявність певних ознак цифрової залежності серед молодших школярів, що підтверджується низькими оцінками рівня самообмеження у використанні цифрових пристроїв. Зокрема, понад 40% учнів вказали на наявність проблем з контролем часу, проведеного за екранами, а також відчували відсутність мотивації до інших видів діяльності, коли були відключені від цифрових технологій. Проте важливо зазначити, що рівень залежності у різних групах дітей варіюється залежно від типу діяльності, яку вони здійснюють з використанням цифрових технологій, а також від рівня соціальної підтримки в родині.

Діагностика самооцінки показала, що більшість учнів мають середній або низький рівень самооцінки, що є характерним для цього віку. Проблеми з адекватною самооцінкою виявилися особливо вираженими серед дітей, які виявляли високий рівень цифрової залежності. Вони мали значно нижчі показники, що може свідчити про негативний вплив надмірного використання цифрових технологій на розвиток особистісної самооцінки.

За результатами дослідження рівнів емоційної регуляції більшість дітей продемонстрували слабкі навички регулювання своїх емоцій, зокрема через стратегії переосмислення та придушення. Виявилося, що учні з високим рівнем цифрової залежності часто використовували стратегію «переосмислення» ситуацій, що дозволяє їм уникати емоційних труднощів, але водночас ці діти

мали труднощі з ефективним контролем над негативними емоціями. Це може вказувати на необхідність розвитку навичок емоційної саморегуляції як у контексті шкільної діяльності, так і в повсякденному житті.

Аналіз рівня шкільної тривожності показав високі показники тривожності серед учнів, особливо в аспектах «страх перевірки знань» та «переживання соціального стресу». Більшість учнів, які мали високий рівень цифрової залежності, демонстрували підвищену чутливість до стресових ситуацій, зокрема до соціальних взаємодій у класі та до оцінок вчителів. Це може бути пов'язано з недостатньою здатністю до емоційної саморегуляції та невмінням справлятися з ситуаціями, що викликають тривогу.

На основі отриманих результатів дослідження було розроблено систему психолого-педагогічних рекомендацій, спрямованих на профілактику цифрової залежності серед молодших школярів. Зокрема, рекомендується: організація психоосвітніх заходів для учнів та батьків, спрямованих на підвищення обізнаності щодо наслідків надмірного використання цифрових технологій та важливості балансування екранного часу; впровадження програм для розвитку емоційної компетентності, включаючи навчання дітей навичкам емоційної саморегуляції, що дозволяє ефективно справлятися з тривожними ситуаціями та стресом; інтеграція спеціальних занять для розвитку самооцінки та самоусвідомлення серед учнів, спрямованих на підтримку позитивного ставлення до себе та формування здорового самосприйняття; розробка адаптивних програм для роботи з дітьми, які мають підвищену шкільну тривожність, що включають релаксаційні техніки, когнітивно-поведінкові стратегії для подолання тривожних думок та вміння контролювати свої переживання в ситуаціях стресу; моніторинг і корекція цифрових звичок учнів через використання програм, що обмежують час проведений за екранами, а також через інтеграцію здорових видів діяльності, таких як фізична активність, творчі заняття та активні соціальні взаємодії.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що рівень цифрової залежності серед молодших школярів є вагомим чинником, який впливає на їхній психологічний розвиток, зокрема на емоційну регуляцію, самооцінку та рівень шкільної тривожності. Застосування цілеспрямованих психолого- педагогічних заходів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності, корекцію самооцінки та зниження тривожності, є ефективними методами профілактики та корекції цифрової залежності.

ВИСНОВКИ

Інтернет залежність є відносно новим феноменом, що з'явився у зв'язку з активним впровадженням цифрових технологій у повсякденне життя сучасних людей. Ми встановили, що під цифровою залежністю розуміється надмірне та неконтрольоване використання цифрових пристроїв (смартфонів, планшетів, комп'ютерів) та Інтернет-ресурсів, що призводить до психологічних, соціальних та фізичних проблем. Згідно з численними теоретичними підходами, цифрова залежність у дітей може бути визначена як порушення здатності до самоконтролю у використанні електронних пристроїв, що може призводити до різноманітних негативних наслідків для психоемоційного стану та соціальної адаптації дитини.

Дослідження показують, що цифрова залежність може негативно впливати на когнітивний розвиток, рівень уваги та пам'яті, знижувати здатність до саморегуляції та викликати підвищену тривожність. Водночас, вона може бути чинником, що сприяє розвитку депресивних тенденцій, соціальної ізоляції, а також проблем у взаємодії з однолітками та дорослими. Важливою ознакою цифрової залежності є також її зв'язок з низькою самооцінкою та неспроможністю дітей справлятися з емоційними стресами.

Психологічні ознаки інтернет залежності у молодших школярів виражаються в порушеннях емоційної регуляції, зниженій самооцінці, високому рівні тривожності, а також у появі різних соціальних труднощів. Зокрема, діти з високим рівнем цифрової залежності часто мають труднощі в самоконтролі, що проявляється у надмірному використанні гаджетів навіть тоді, коли це суперечить їхнім інтересам та потребам. Це призводить до занедбання навчальних та соціальних завдань, що негативно позначається на розвитку когнітивних функцій, навичок спілкування та саморегуляції.

Діти з високим рівнем інтернет залежності також часто мають низьку самооцінку, що проявляється в відчутті себе неуспішними в реальному житті та потребі компенсувати це через віртуальний простір. Відсутність адекватного самоприйняття і впевненості в собі робить їх більш вразливими до стресу і соціальних труднощів. Високий рівень шкільної тривожності також є характерною ознакою, оскільки діти, які більше часу проводять в онлайнових просторах, можуть відчувати труднощі в адаптації до шкільної реальності, відчувати страх перед оцінками, перевірками та соціальними взаємодіями з однолітками.

У дослідженні було встановлено основні чинники, що сприяють розвитку цифрової залежності у дітей. Так, відсутність чітких меж у використанні цифрових пристроїв або навпаки, надмірне обмеження, може спричиняти у дітей потребу в отриманні відчуття контролю через цифрові технології. Також сучасні цифрові платформи, особливо соціальні мережі та онлайн-ігри, можуть викликати в дітей емоційну залежність через підвищену соціальну активність, змагальність та миттєву винагороду. Діти, які не вміють справлятися з емоційними стресами, можуть шукати відраду у віртуальному просторі, що призводить до розвитку залежності. Молодші школярі, яким бракує цікавих та корисних альтернативних занять (спортивних, творчих або соціальних), схильні витрачати занадто багато часу на цифрові технології. Труднощі у спілкуванні з однолітками, конфлікти з батьками або вчителями, а також низька самооцінка часто стають причинами, чому діти шукають втечу в цифровому світі.

У рамках проведеного дослідження було проаналізовано 60 учнів ліцею № 4 Чернівецької міської ради. Результати показали, що у багатьох дітей спостерігаються ознаки цифрової залежності, які проявляються в надмірному використанні цифрових пристроїв, високому рівні тривожності та низькій самооцінці. За допомогою психодіагностичних методик, таких як шкала емоційної регуляції ERQ, методика шкільної тривожності Філіпса та методика

визначення самооцінки «Сходинки» В. Щура, було виявлено, що діти з високим рівнем цифрової залежності мають труднощі з емоційною регуляцією, демонструють високий рівень тривожності та занижену самооцінку. Це підкреслює наявність серйозного психологічного впливу цифрових технологій на психоемоційний стан молодших школярів.

На основі отриманих результатів дослідження було розроблено низку практичних психолого-педагогічних рекомендацій для профілактики цифрової залежності серед молодших школярів:

1. Психоосвітні заходи для учнів та батьків. Організація тренінгів та консультацій для батьків, спрямованих на формування правильного підходу до використання цифрових технологій у родині, а також навчання дітей адекватним стратегіям контролю за своїм часом;

2. Розвиток емоційної компетентності. Впровадження програм, що сприяють розвитку емоційної саморегуляції у дітей, таких як навчання навичкам стресостійкості, емоційного самовираження та ефективного вирішення конфліктних ситуацій;

3. Активізація альтернативних форм діяльності. Створення умов для розвитку інтересів дітей поза цифровими технологіями (спорт, творчість, групова діяльність та соціальна активність);

4. Інтеграція програм психокорекції для дітей з високим рівнем тривожності та низькою самооцінкою. Це включає використання когнітивно-поведінкових стратегій для покращення емоційної стійкості та самооцінки, а також організацію підтримки в групах взаємодопомоги серед дітей;

5. Моніторинг та корекція використання цифрових пристроїв. Розробка інструментів та рекомендацій для обмеження часу, який діти проводять за екранами, через використання спеціальних програм та визначення здорового балансу між онлайн-і офлайн-активностями.

Проведене дослідження дозволило підтвердити гіпотезу про існування зв'язку між рівнем цифрової залежності та психологічними особливостями молодших школярів. Виявлені тенденції свідчать про необхідність розробки та впровадження системи комплексних психолого-педагогічних заходів для профілактики та корекції цифрової залежності серед дітей. Рекомендації, розроблені в результаті дослідження, можуть бути використані для покращення психоемоційного розвитку учнів і зниження негативного впливу цифрових технологій на їхній розвиток.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Акименко Т. Інтернет-залежність серед підлітків: ознаки та шляхи подолання. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 5. С. 6–9.

2. Андріанова Н. С. Інтернет-комунікація – реальність чи стимулятор? *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство»: зб. наук. праць*. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2010. № 16. С.3–8.

3. Андрієнко А. О. Інтернет-адикція як форма залежної поведінки. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Чернігів: ЧДІПСТП, 2008. С. 288–292.

4. Андрійчук І. Корекційно-розвивальна програма спілкування для підлітків. *Психолог*. 2007. № 25–27 (265–267). 212 с.

5. Арешонков В. Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2 (2). С. 1–6

6. Асєєва Ю. О. Психологічні засади кіберадикцій в підлітковому та юнацькому віці: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2021. С. 458–478.

7. Атаманчук Н. Інтернет-залежність і механізми психологічного захисту підлітків. Проблеми сучасної психології. № 219. (30). С. 51–60.

8. Бебик В. М. Глобальне інформаційне суспільство: поняття, структура, комунікації. *Інформація і право*. 2011. № 1 (1). С.41–49.

9. Безсонова Т. В. Профілактика інтернет–залежності старших школярів. *Проблеми і дискусії*. 2019. С. 119–122.

10. Белінська О. Дитина і комп’ютер. Психологічні реалії віртуального світу. *Психолог.* 2006. № 46 (238). С.27–29.

11. Богдан М. С. Психологічні особливості спілкування залежних від соціальних мереж. *Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування.* 2014. С. 15–29.

12. Бойко Н. Українці в Інтернеті: інтереси та пріоритети використання мережі. *Українське суспільство 1990-2010. Соціальний моніторинг*. Київ : 2010. С. 356–363.

13. Бондаренко С. М. Перші кроки до Інтернету. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2009. №8. С. 34–39.

14. Боровкова Н. Віртуальне зависання. *Людина і наука*. Київ: 2002. С. 26.

15. Бугайова Н. М. Психологічні аспекти інтернет-адикції в умовах використання телекомунікаційних технологій. К.: «Педагогічна думка», 2008. С. 192–222.

16. Бугайова Н. М. Психологічні закономірності розвитку адикцій в онтогенезі. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ*. 2010. № 12 (4). С. 48–56.

17. Вакуліч Т. М. Психологічні особливості поведінки підлітків у мережі «Internet». *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.* Київ : 2006. № 2 (8). С. 45–50.

18. Вакуліч Т. М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ : 2006. 21 с.

19. Ващук В. В., Демчина М. Є., Яремко З. М. Деякі питання інтернет-залежності та психофізіологічні особливості людини. *Комунальне господарство міст. Серія «Технічні науки та архітектура»*. № 120 (1), 2015. С. 99–101.

20. Веретенко Т. Г. Детермінанти безпечної діяльності молоді в Інтернетмережі. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua. (Дата звернення: 12.02.2025).

21. Веретенко Т. Г., Снітко М. А. Компетентнісний підхід до діяльності підлітків у інтернет-мережі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2010. № 84. С.35–39.

22. Веретенко Т., Ярмоленко К. Соціально-педагогічна профілактика Інтернет залежності старшокласників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. № 19 (1). С. 147.

23. Вінтюк Ю. Узалежнення від комп'ютера: формування і можливості протидії. *Вісник львівського університету,* 2010. № 13. С. 215–226.

24. Вінтюк Ю. В. Психологічні закономірності виникнення узалежнень у шкільному віці та способи протидії їм. *Здоровий спосіб життя.* 2008. № 34. С. 13–20.

25. Гуралюк А. Г. Цифровізація як умова розвитку системи освіти. *Вісник. Серія: педагогічні науки.* 2021. № 13 (169). С. 3–8.

26. Гуревич Р. С. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : монографія. Вінниця, ФОП Рогальська І. О., 2011. 287 с.

27. Гуржій А. М. Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник. Вінниця, Нілан-ЛТД, 2017. 345 с.

28. Данько Ю. А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси. *Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки*. Харків, 2012. С. 179–184.

29. Деркаченко Я. А. Соціальні мережі, як середовище для технологій маніпулятивного впливу. *Сучасний захист інформації*. № 1, 2016. С. 51–59.

30. Дудар О. В., Величко В. М. Проблема міжособистісного спілкування підлітків. *«Yong Scientist» ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*, 2018. №12 (64). С. 388–389.

31. Зінченко О. В. Емпіричне дослідження психологічних характеристик інтернет-спілкування у підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології.* Кам'янець-Подільський, 2015. № 29 С. 264.

32. Ісакова Т. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми. Київ : НІСД, 2018. 47 с.

33. Калюжна Є., Гайдаєнко С. Комп'ютерна залежність як фактор дисгармонії міжособистісних стосунків у підлітковому віці. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Серія «Психологія».* 2021. № 52. С. 56–62.

34. Камінська О. В. Аналіз емпіричного дослідження інтернет-залежності підлітків та юнаків. *Проблеми сучасної психології*. 2014. № 24. С.339–348.

35. Камінська О. В. Чинники розвитку інтернет-залежності. *Психологічні перспективи.* 2015. № 25. С. 65–75.

36. Каневська І. М., Приступа Л. М., Говоруха Д. О. Теоретичні аспекти цифровізації вищої освіти: проблеми і перспективи розвитку. *Економіка та суспільство.* 2023. Вип. 53.

37. Кужель І. Ю. Інтернет-залежність як актуальна проблема сучасної школи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. *Педагогічні науки*. 2015. №. 124. С. 86–89.

38. Максимець С. М. Психологічний вплив комп'ютерних ігор на емоційну сферу старшокласників. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. 2004. № 4–5. С.42–44.

39. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2000. 200 с.

40. Малаєва Н. С. Комунікативні інтернет-практики залежної від соціальних мереж молоді: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Київ, 2017. 5 с.

41. Малоголова О. О. Інтернет-залежність та її вплив на підлітків. *Актуальні проблеми психології.* № 1 (54). С. 89–93.

42. Мартиняк О. Психологічні особливості сучасних підлітків у виборі комунікативних засобів спілкування. *Матеріали II Міжнародної 71 студентської науково-технічної конференції «Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання»,* Тернопіль : ТНТУ, 2019. С. 293.

43. Мацьоха Т. Інтернет-залежність української молоді: сучасний стан проблеми. URL: https://commons.com.ua/uk/internet-zalezhnist/ (Дата звернення: 16.04.2025).

44. Мгалоблішвілі А. Профілактика залежності від соціальних мереж у молоді: психологічні рекомендації. *Вісник Національного університету оборони України*, 2024. № 77 (1). С. 102–112.

45. Мигович С. М. Входження соціальних сервісів веб 2.0 в освітню діяльність. *Педагогічний альманах*. Херсон, РІПО, №13, 2012. С. 53–57.

46. Ничкало Н. Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2002. С. 16–22.

47. Нога Г. Соціально-виховні аспекти комп'ютерних ігор. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 1 С. 145–153.

48. Олексюк В. Психологічні особливості інтернет-залежності в підлітковому віці. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*. 2015. № 37. С. 200–212.

49. Посохова В. В. Огляд практик спілкування в мережі Інтернет. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* № 31 (34). Київ : 2012. С.93–102.

50. Посохова В. Особливості життєвого планування Інтернет-залежної молоді. *Психологічні перспективи*. 2018. № 6. С. 150–157.

51. Почепцов Г. Г. Інформаційна війна як інтелектуальна війна. Електронний ресурс. URL: http://osvita.mediasapiens.ua/material/13303 (Дата звернення: 31.03.2025).

52. Сергеєва Н. В. Особливості соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки у шкільному середовищі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Київ, 2007. № 10. С.142–149.

53. Синельникова Т. В. Психологічні особливості підлітків – активних користувачів соціальних мереж. *Наука і освіта*, 2014. № 1. С.50–55.

54. Терещук Н. В. Ігрова залежність у підлітковому віці як форма адиктивної поведінки. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 1. С. 31–41.

55. Турецька Х. Інтернет-залежність: критерії діагностики, психологічні

особливості узалежнених. *Медицина світу. Спеціальний випуск: психіатрія.* Львів, 2009. С.66–68.

56. Церковний А. Аспекти формування інтернет-залежності. Соціальна психологія, 2004. (№5 (7). С.149-154.

57. Шапіро А. А. Массова коммунікація в on-line вимірі: зміна парадигми. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого.* 2013. № 2. С. 57–65.

58. Швець Н. А., Гришко В. В. Інтернет залежність та її вплив на виховання підлітків». *Вісник психології і педагогіки*. URL: http://www.psyh.kiev.ua (Дата звернення: 12.04.2025).

59. Шийка А. В. Вплив віртуального середовища Інтернету на соціальну активність людей. URL: http://conf.inf.od.ua/dokladykonferentsii/spisok-materialov-konferentsii/58-shijka-a-v-studentki-2-go-kursufakultetu-pidgotovki-slidchikh-organiv-vnutrishnikh-sprav-nu-oyua-naukovijkerivnik-k-t-n-dotsent-zaderejko-o-v-vpliv-virtualnogo-seredovishcha-internet-nasotsialnu-aktivnist-lyudej (Дата звернення: 30.03.2025).

60. Шугайло Я. В. Інтернет-залежність та проблеми її профілактики серед дітей та підлітків. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* Запоріжжя, 2015. № 2 (25). С.17–24.

61. Юр'єва Л. Н., Больбот Т. Ю. Комп'ютерна залежність: формування, діагностика, корекція і профілактика. Дніпропетровськ: Пороги, 2006. 196 с.

62. Юрценюк О. С. Інтернет-залежність – це теж хвороба. URL: https://www.bsmu.edu.ua/uk/news/digest/5440-internet-zalezhnist–tse-tezh-hvoroba. (Дата звернення: 06.05.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика вивчення залежності від цифрових технологій (адаптований тест К. Янґ)

Прізвище, ім’я: _____

Клас: _____

Дата: _____

Дорогий друже! Прочитай кожне запитання і постав галочку в тому стовпчику, який найбільше підходить до тебе. Тут немає «правильних» або «неправильних» відповідей — важливо, щоб ти відповідав чесно.

№	Питання	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто Дуже часто
1	Тобі важко відірватися від телефону або планшета.				
2	Ти довго граєш у комп’ютерні або мобільні ігри.				
3	Ти забуваєш про час, коли користуєшся ґаджетом.				
4	Ти засмучуєшся, коли не можеш користуватись Інтернетом.				
5	Ти часто дивишся відео або мультики он-лайн.				
6	Тобі нудно без телефону або комп’ютера.				
7	Через ґаджети ти відкладаєш виконання домашніх завдань.				
8	Батьки просять тебе менше сидіти в Інтернеті.				
9	Ти нервуєш або злишся, коли треба вимкнути телефон.				
10	Ти часто думаєш про ґаджети, навіть коли не користуєшся ними.				
11	Ти б хотів (хотіла) більше часу проводити з телефоном чи комп’ютером.				
12	Ти менш охоче граєшся з друзями, ніж сидиш в Інтернеті.				
13	Через телефон/Інтернет ти лягаєш пізно спати.				
14	Ти використовуєш ґаджети, коли тобі сумно або нудно.				
15	Ти користуєшся Інтернетом навіть тоді, коли знаєш, що це шкідливо.				
16	Ти приховуєш, скільки часу проводиш у ґаджетах.				
17	Тобі важко зупинитися, навіть коли втомився/втомилась.				
18	Через ґаджети у тебе бувають сварки з рідними.				
19	Ти частіше хочеш бути онлайн, ніж грати на вулиці.				
20	Без телефону/комп’ютера день здається нецікавим.				

Додаток Б

Шкала емоційної регуляції

1. Коли я хочу підняти собі настрій (відчути радість чи задоволення), я починаю думати про щось інше.
2. Я тримаю свої емоції при собі.
3. Щоб справитись з негативними емоціями (такими як сум чи злість), я починаю думати про щось інше.
4. Коли я відчуваю позитивні емоції, то слідкую за тим, щоб їх не показувати.
5. Коли я опиняюсь в стресовій ситуації, то змушую себе думати про неї так, щоб зберегти спокій.
6. Для того щоб тримати свої емоції під контролем я не даю їм проявлятись назовні.
7. Щоб підняти собі настрій, я змінюю свій погляд на ситуацію.
8. Для того щоб тримати свої емоції під контролем, я змінюю свій погляд на ситуацію, в якій я знаходжуся.
9. Коли я відчуваю негативні емоції, я роблю все щоб не показати цього.
10. Щоб справитись з негативними емоціями, я змінюю свій погляд на ситуацію.