

Влияние факторов семейного воспитания на развитие цифровых навыков ребенка с умственной отсталостью

Юлия А. Королева

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
Российская Федерация

koroleva-y@yandex.ru

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме опосредствования развития цифровых навыков ребенка с умственной отсталостью (далее УО) в условиях семейного воспитания. Значимое влияние на процесс развития этих навыков у детей оказывают факторы семейного воспитания: материально-техническая оснащенность семьи, медиаактивность родителей и их цифровые навыки, стратегии цифровой родительской медиации, attitudes родителей в отношении возможностей цифровой среды в социализации ребенка. Актуальность и новизна данного исследования заключаются в описании ряда факторов семейного воспитания и выявления их взаимосвязи с цифровыми навыками ребенка с умственной отсталостью. **Методы.** В онлайн-опросе приняли участие две группы родителей: воспитывающие детей и подростков с умственной отсталостью (N = 42 человека) и родители нормально развивающихся детей и подростков (N = 52 человека). **Результаты.** Исследование показало, что родители, воспитывающие детей с умственной отсталостью, отличаются меньшей медиаактивностью, преобладанием коммуникационного мотива деятельности в Интернете, большей осведомленностью о практиках детей в цифровой среде. При этом родители детей с УО реже используют стратегии цифровой медиации, меньше доверяют Интернету как источнику развития познавательной сферы, формирования навыков обработки информации у ребенка. Свои цифровые навыки родители детей с УО оценивают выше, чем навыки своих детей. В исследовании доказана взаимосвязь цифровых навыков ребенка с умственной отсталостью с некоторыми факторами семейного воспитания. **Обсуждение результатов.** Обнаруженные

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

корреляции между цифровыми навыками детей с умственной отсталостью и цифровыми навыками родителей, количеством цифровых устройств в семье, а также доступностью и качеством этих цифровых средств, свидетельствуют о необходимости разработки и реализации программ просвещения родителей, развития их цифровых навыков и освоения ими различных стратегий цифровой медиации в процессе воспитания ребенка с умственной отсталостью.

Ключевые слова

цифровые навыки, цифровой разрыв, умственная отсталость, ребенок с умственной отсталостью, Интернет-пространство, медиаактивность, стратегии цифровой родительской медиации, социализация

Финансирование

публикация подготовлена по результатам выполнения исследования в рамках государственного задания на тему «Ребенок с ОВЗ в цифровом обществе: педагогические, психологические и социальные аспекты социализации», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ (дополнительное соглашение № 073-03-2023-017/2 от 14.02.2023)

Для цитирования

Королева, Ю. А. (2024). Влияние факторов семейного воспитания на развитие цифровых навыков ребенка с умственной отсталостью. *Российский психологический журнал*, 21(2), 81–100. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.2.5>

Введение

Цифровая среда – пространство, предоставляющее условия для компенсации имеющихся дефицитов, приобретения и расширения коммуникативного опыта, получения образования, развития интересов. Внимание исследователей к проблеме цифровых навыков ребенка с умственной отсталостью определяется, с одной стороны, повышенной значимостью цифровой среды, а с другой – специфическими социально-психологическими условиями семейного воспитания и сниженными способностями к развитию когнитивных навыков у детей этой группы.

Цифровые навыки

Цифровые навыки отражают умение пользоваться навыками и знаниями при анализе, выборе и осмыслении данных (Трофимова, 2021). Это навыки, которые позволяют

«формировать и распространять цифровой контент, обеспечивать сотрудничество и взаимодействие и решать разного рода проблемы в рамках успешной творческой самореализации, образования, трудовой деятельности и общественной активности» (Хаблиева, 2022, с. 37).

Цифровые технологии и лица с ограниченными возможностями здоровья

Значимая роль цифровых навыков и доступности цифровых технологий для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) для их равноправия, достижения ими независимости подчеркивается в разных зарубежных исследованиях (Khanlou, Khan, Vazquez & Zangeneh, 2021; Sallafranque-St-Louis & Normand, 2017; Lussier-Desrochers et al., 2017).

Цифровые технологии сегодня предлагают лицам с нарушениями в развитии гораздо больше возможностей для компенсации имеющихся нарушений, чем когда-либо прежде (Khanlou et al., 2021). В качестве важнейших факторов, обеспечивающих социальную и экономическую интеграцию лиц с нарушениями в развитии, выделяют: степень развития цифровых навыков, сложность интерфейса и доступность цифровых устройств (Khanlou et al., 2021). Социальные сети обладают мощным коммуникативным ресурсом и могут значительно облегчить лицам с интеллектуальными нарушениями развитие отношений, уменьшить тем самым их социальную изоляцию (Sallafranque-St-Louis & Normand, 2017). Однако между людьми с умственной отсталостью и другими людьми может формироваться «цифровой разрыв» в использовании информационных и коммуникационных технологий (Lussier-Desrochers et al., 2017).

В российской науке также рассматриваются преимущества применения цифровых технологий в коррекционно-образовательном процессе лиц с ОВЗ и, вместе с тем, подчеркиваются трудности и риски их использования (Волкова, Писаренко, 2017; Volkova, Koroleva, Bogdanovskaya, Ikonnikova & Mashkova, 2019).

Виртуальная коммуникация лиц с интеллектуальными нарушениями является «адаптационно-компенсаторным ресурсом, помогающим преодолеть коммуникативные сложности» (Volkova et al., 2019, с. 100), а цифровые технологии для детей и подростков с ОВЗ могут быть «значительным фактором компенсации последствий их сенсорной, эмоциональной, когнитивной и социальной депривации» (Volkova et al., 2019, с. 103), оказывать положительное влияние на образование в целом (Токарева, Малярчук, 2021). При этом неизменно возникают трудности, связанные с организацией обучения лиц с ОВЗ с применением цифровых технологий.

Препятствием к полноценной интеграции человека в цифровое общество является отсутствие цифровых навыков, которые, по мнению М. В. Токаревой и Н. Н. Малярчук у детей с умственной отсталостью не формируются в процессе обучения. Дети с умственной отсталостью зачастую «не обладают даже базовым

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

набором цифровых компетенций» (Токарева и Малярчук, 2021, с. 187). Несмотря на это, подростки и юноши с умственной отсталостью чаще, чем представители других нозологических групп, посещают сайты знакомств, что свидетельствует о хотя и плохо реализуемой, но имеющейся мотивации к общению в сетевом контексте (Кузьмина, 2020).

Кроме того, лица с ОВЗ, по сравнению со своими нормативно развивающимися сверстниками, «более склонны к проблемному использованию Интернета» (Volkova et al., 2019, с. 112). Неконтролируемое использование Интернета действительно содержит много рисков, особенно для лиц с когнитивными нарушениями, которым характерны импульсивность, снижение возможности в осуществлении самоконтроля (Good & Fang, 2015).

Различные аспекты развития цифровых навыков ребенка с умственной отсталостью отражены в ряде работ отечественных ученых и, как правило, они связываются со спецификой их психофизического развития (Токарева и Малярчук, 2021), с компетенциями педагогов и качеством или несовершенством применяемых компьютерных технологий ввиду отсутствия их адаптации к потребностям и возможностям лиц с ОВЗ (Ковбаса, Попова, 2021; Сайфутдиярова, Фатихова, 2017), с возникновением рисков: онлайн-агрессии, Интернет-зависимости и виктимизации личности в процессе использования цифровых средств (Volkova et al., 2019; Кузьмина, 2020; Кузьмина, 2021). Причиной высокого уровня рискогенности зачастую является низкая компьютерная грамотность и бесконтрольное использование Интернета детьми и подростками с ОВЗ.

Цифровое родительское посредничество

Развитие цифровых навыков у ребенка с умственной отсталостью осуществляется в специфических условиях и требует более активного подключения к этой проблеме родителей. Проблема родительского посредничества (Parental mediation) или медиации, под которой понимается комплекс стратегий родителей для получения выгоды и минимизации рисков использования современных цифровых средств (Zaman, Nouwen, Vanattenhoven, Ferrerre & Looy, 2016) широко представлена в зарубежных исследованиях (Wolfers, Kitzmann, Sauer & Sommer, 2020; Üstündağ-Alkan, Aslan, Turgut & Kurşun, 2021; Yuen, Park & Cheng, 2018; Caivano, Leduc, & Talwar, 2020) и в некоторых отечественных исследованиях (Сек, Какадий, 2020; Писаренко, Заиченко, 2021; Солдатова, Нестик, Рассказова и Зотова, 2013).

Посредничество родителей в использовании цифровых устройств детьми на современном этапе стало рассматриваться как «новый» и «специфический» тип воспитания (Nikken, 2017). Традиционная классификация стратегий медиации родителей включает три основных вида: ограничительное посредничество, предполагающее жесткий контроль и ограничения; активное посредничество, основанное на обсуждении и беседах о просмотренном контенте; совместное

использование, при котором родители формируют интерес ребенка, принимают совместное участие в играх и знакомстве с контентом (Zaman et al., 2016). Ограничительная стратегия может заключаться в техническом ограничении, например, блокировка сайтов, и в социальном ограничении, предполагающем запрет на использование цифровых средств и контроль времени.

Однако в научной литературе недостаточно работ, направленных на изучение взаимосвязи цифровых навыков ребенка с умственной отсталостью и родительского посредничества, а также других факторов семейного воспитания. Частично проблема цифровой родительской медиации рассматривается в работах Т. И. Кузьминой (2020; 2021), в которой уделено внимание функции родительского контроля. Процесс развития цифровых навыков в условиях семьи не ограничивается влиянием на него стратегий медиации родителей, поэтому в качестве внешних (семейных) факторов, опосредующих процесс использования цифровых устройств подрастающим поколением и развития их цифровых навыков, необходимо рассматривать и другие факторы.

Цифровое развитие современного ребенка осуществляется столь стремительно, что очень быстро он начинает превосходить своих родителей по уровню цифровой компетентности, что формирует цифровой разрыв между поколениями (Солдатова и др., 2013; Deursen & Dijk, 2014), который негативно сказывается на воспитательном процессе и системе межличностных отношений, так как снижается универсальность родителя (Сек и Какадий, 2020), а, значит, формируется потребность в развитии цифровых навыков не только подростков, но и их родителей (Солдатова и Рассказова, 2014). Важным фактором, оказывающим существенное влияние на поведение ребенка в цифровой среде, является отношение родителей к технологиям (Lauricella, 2015), а также установки в отношении возможностей цифровой среды для решения вопросов социализации ребенка (Писаренко, Заиченко, 2021).

Материально-техническое обеспечение семьи также может рассматриваться как важный фактор, создающий условия для взаимодействия ребенка с цифровой средой и развития соответствующих навыков. Под материально-техническим обеспечением мы понимаем количество цифровых устройств (компьютер, планшет, ноутбук), их доступность и качество. При большом количестве электронных устройств в семье ослабевает контроль родителей за использованием этих устройств детьми (Клименко, Савенышева, 2020).

Основные семейные факторы, оказывающие влияние на взаимодействие ребенка с цифровой средой и развитие у него цифровых навыков – материально-техническое обеспечение семьи, общие аспекты медиапотребления родителей (активность в Интернете, мотивы медиапотребления) и их цифровые навыки, а также особенности родительской медиации и их установки в отношении цифровой среды. Последнее также связано с особенностями восприятия родителями возможностей своих детей. Так, родители зачастую переоценивают возможности своих детей с ОВЗ,

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

что приводит к постановке перед ними недостижимых целей (Киселева, Рогунова, 2022) или же нереалистичному и искаженному восприятию индивидуальных особенностей своих детей (Жигинас, Гребенникова, Шелехов, 2020).

Цель эмпирического исследования – выявить особенности разных факторов семейного воспитания и изучить их взаимосвязь с уровнем цифровых навыков ребенка с умственной отсталостью.

Методы

В анкетировании приняли участие родители, имеющие детей в возрасте от 7 до 15 лет:

- Экспериментальная группа (ЭГ) – это родители ($n = 42$), воспитывающие детей и подростков с умственной отсталостью легкой степени, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 1);
- Контрольная группа (КГ) – родители обучающихся с нормативным развитием ($n = 52$).

Возраст родителей в обеих группах представлен примерно одинаковым распределением. Средний возраст родителей экспериментальной группы составил 39 лет, стандартное отклонение $\pm 11,7$, родителей контрольной группы – 36 лет, стандартное отклонение $\pm 10,2$. Среди семей, воспитывающих детей и подростков с нормативным развитием, преобладают полные семьи (84,6%), а в экспериментальной группе 45,2% полных и 42,8% неполных семей, 12% детей воспитывается опекунами.

Основным методом стало анонимное анкетирование родителей через Google Forms. Структура опроса: анкета включала в себя 20 вопросов, разделенных на следующие блоки:

- *социально-демографические показатели семьи* (пол и образование родителя, возраст ребенка, населенный пункт их проживания);
- *материально-техническая оснащенность* (количество информационных устройств в семье, их качество и доступность для родителей и ребенка);
- *самооценивание цифровых навыков родителей и оценка навыков их детей*;
- *общие аспекты медиапотребления родителей* (время, проводимое в цифровом пространстве, количество подписчиков/друзей в социальной сети, мотивы активности родителей в Интернет-пространстве);
- *особенности родительской медиации и их аттитюды в отношении возможностей цифровой среды для решения вопросов социализации ребенка*.

Для сопоставления выборок по частоте встречаемости интересующего нас эффекта использовался критерий углового преобразования Фишера, для сравнения выборок применялся критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ осуществлялся на основе критерия Спирмена.

Результаты

Среди родителей обеих групп большинство опрошенных женского пола (ЭГ – 85,7%, КГ – 88,4%). Респонденты проживают на территории Оренбургской области, республики Башкортостан, г. Москвы и г. Санкт-Петербурга.

Сведения об образовании родителей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Образование родителей экспериментальной и контрольной групп (в %)

Уровень образования	Родители обучающихся с умственной отсталостью	Родители обучающихся с нормативным развитием
Общее среднее образование	6	1,5
Среднее профессиональное образование	50	13,6
Неполное высшее образование	16,6	1,9
Высшее образование	28,6	82,6

Анализ результатов изучения социально-демографических показателей семей показал, что уровень образования родителей, воспитывающих детей с умственной отсталостью, ниже, чем уровень образования родителей детей с нормативным развитием.

Результаты оценки материально-технического обеспечения семьи цифровыми средствами представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка материально-технического обеспечения семьи цифровыми средствами (в %)

Варианты ответов	Родители обучающихся с умственной отсталостью	Родители обучающихся с нормативным развитием
<i>Укажите количество цифровых устройств в семье (компьютер, планшет, ноутбук и т.д. – кроме телефонов)</i>		
1	31,1	40,4
2	35,7	36,5
3	19	15,4
4	7,1	5,8
5	7,1	1,9

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Варианты ответов	Родители обучающихся с умственной отсталостью	Родители обучающихся с нормативным развитием
<i>Оцените доступность и качество, используемых Вами современных информационных устройств (смартфон, ПК, планшет и т.д.) (по 5-ти балльной шкале, где 5 – высокий уровень, а 1 – низкий)</i>		
5	52,4	38,5
4	16,7	34,1
3	14,3	21,2
2	7,4	1,9
1	9,5	3,8
<i>Оцените доступность и качество используемых Вашим ребенком современных информационных устройств (смартфон, ПК, планшет и т.д.) (по 5-ти балльной шкале, где 5 – высокий уровень, а 1 – низкий)</i>		
5	50	38,5
4	11,9	40,4
3	19	13,5
2	11,9	5,8
1	7,1	1,9

Количество цифровых устройств (компьютер, планшет, ноутбук) в семьях, воспитывающих детей и подростков с умственной отсталостью несколько выше (среднее число устройств на одну семью – 2,2 устройства), чем в семьях, воспитывающих детей с нормативным развитием (среднее число – 1,9 устройств).

Субъективная оценка родителями удовлетворенности показателем доступности и качества используемых современных информационных устройств показывает, что около 70% родителей обеих групп достаточно удовлетворены. Родителей экспериментальной группы, максимально высоко (5 баллов), и напротив, очень низко (1 балл) оценивающих этот показатель для себя и своих детей, больше, чем родителей контрольной группы (достоверность различий не подтверждена). При этом 4,8 % родителей отмечают, что у их детей нет собственного телефона и/или устройства с доступом в Интернет.

Уровень активности родителей в Интернет-пространстве определялся на основе предложенных в исследовании А. И. Лучинкиной параметров учета времени пребывания (Лучинкина, 2014). Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты изучения общих аспектов медиапотребления родителей экспериментальной и контрольной групп (в %)

Уровень активности	Варианты ответов	Сколько времени ежедневно Вы проводите в Интернет-пространстве (мессенджеры, социальные сети, интернет-сайты и т.д.)?	
		Родители обучающихся с умственной отсталостью	Родители обучающихся с нормативным развитием
очень высокий	Практически весь день	0	7,7
	8 часов и более	7,1	3,8
высокий	Около 5 часов	16,7	15,4
	2-3 часа	31	46,2
средний	Около 1 часа	31	23,1
	Не каждый день	14,3	1,9

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Уровень активности	Варианты ответов	Сколько времени ежедневно Вы проводите в Интернет-пространстве (мессенджеры, социальные сети, интернет-сайты и т.д.)?	
		Какое количество подписчиков/друзей у вас в социальной сети, в которой Вы максимально активны?	
низкий	До 10	26,2	17,3
	От 10 до 30	14,3	17,3
	От 30 до 50	16,7	15,4
средний	От 50 до 100	26,2	11,5
	От 100 до 200	7,1	19,2
высокий	От 200 до 500	4,8	9,6
	От 500 до 1000	2,4	5,8
	От 1000 до 1500	0	0
очень высокий	От 1500 до 2000	0	0
	Более 2000	2,4	1,9

Родители, воспитывающие ребенка с умственной отсталостью, по времени, проведенному в Интернет-пространстве, незначительно отличаются своей активностью в сравнении с родителями, имеющими нормативно развивающихся детей (достоверность различий не подтверждена). Так, низкий уровень медиаактивности характерен только для 14,3% родителей ЭГ и для 1,9% родителей КГ.

Результаты оценки мотивов деятельности родителей в Интернет-пространстве представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты изучения мотивов медиапотребления родителей (в %)

Варианты ответов	Родители обучающихся с умственной отсталостью	Родители обучающихся с нормативным развитием	$\varphi^*_{эмл}$ (0,01)
<i>Что Вы чаще всего делаете в Интернете?</i>			
<i>(представлены наиболее популярные мотивы деятельности в цифровой среде)</i>			
Общаюсь с близкими, друзьями	73,8	46,2	2,757
Ищу информацию о том, что меня волнует в данный момент	66,7	55,8	-
Захожу, чтобы что-то купить, заказать	50	63,5	-
Читаю новости, смотрю беседы	52,4	53,8	-
Ищу информацию для работы или учебы	50	51,9	-
Ищу информацию, которая необходима для моего ребенка (помощь в обучении, в выполнении домашнего задания)	40,5	53,8	-
Смотрю кино, сериалы, фильмы, программы	35,7	34,6	-
Ищу информацию, необходимую для воспитания и развития моего ребенка	31	19,2	-
Пользуюсь электронной почтой	21,4	57,7	3,678
Занимаюсь саморазвитием	16,7	44,2	2,955

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Не наблюдаются различия между группами по частоте встречаемости в ответах родителей учебно-профессионального («Ищу информацию для работы или учебы»), познавательного («Читаю новости, смотрю беседы»), ситуативного («Ищу информацию о том, что меня волнует в данный момент») и развлекательного («Смотрю кино, сериалы, фильмы, программы») мотивов медиапотребления. Наиболее выраженным мотивом у родителей обучающихся с умственной отсталостью является коммуникационный мотив («Общаюсь с близкими и друзьями»). У родителей контрольной группы наиболее выражен мотив саморазвития и использование электронной почты, что, вероятнее всего, обусловлено потребностью в реализации профессиональных задач.

Анализ ответов на вопрос открытого типа: «Какие действия Вы предпринимаете для того, чтобы защитить своего ребенка от вредной информации в Интернете?» позволил выделить следующие группы стратегий медиации:

активная позитивная стратегия (проведение бесед, разъяснений, обсуждения выбора материала для просмотра в Интернете) – 28,5% в ЭГ и 42,3% в КГ;

ограничительная стратегия (технические ограничения): блокировка сайтов, установка специальных программ – 30,9% в ЭГ и 44,2% в КГ;

ограничительная стратегия (социальные ограничения): запрет на использование – 9,5% в ЭГ и 3,8% в КГ, ограничение по времени – 6,9% в ЭГ и 9,6% в КГ, контроль и просмотр информации – 9,5% в ЭГ.

9,5% родителей обучающихся с умственной отсталостью и 3,8% родителей нормативно развивающихся детей не используют никакие действия для защиты ребенка от вредной информации; 2,3% родителей ЭГ утверждают, что ребенок не использует Интернет; 7,6% родителей КГ не предоставили ответ на этот вопрос. 3,8% родителей КГ используют стратегию активного включения ребенка в разные виды деятельности (творчество, спорт), а 2,3% родителей ЭГ предпочитают совместное использование устройств.

Результаты опроса по другим аспектам цифровой медиации родителей представлены в таблице 5.

Таблица 5
Особенности цифровой родительской медиации (в %)

Варианты ответов	Родители обучающихся с умственной отсталостью	Родители обучающихся с нормативным развитием
<i>Оцените свою осведомленность о посещаемых сайтах Вашим ребенком (по 5-ти балльной шкале, где 1 – низкий уровень, а 5 – высокий)</i>		
5	42,9	23,1
4	23,8	30,8
3	21,4	30,8

Варианты ответов	Родители обучающихся с умственной отсталостью	Родители обучающихся с нормативным развитием
2	2,4	13,5
1	9,5	1,9
<i>Контролируете ли Вы что и сколько по времени Ваш ребенок делает в Интернете?</i>		
Да, всегда	45,2	13,5
Да, но не всегда это возможно	50	82,7
Нет, это контролировать невозможно	0	3,8
Ребенок не пользуется Интернетом	2,4	0
Ребенок сам себя контролирует	2,4	0
<i>Оцените свои цифровые навыки (по 5-ти балльной шкале, где 1 – низкий уровень, а 5 – высокий)</i>		
5	35,7	26,9
4	26,1	38,5
3	26,1	28,8
2	9,5	1,9
1	2,3	3,8

Как более высокая оценка своей осведомленности о посещаемых сайтах ребенком, так и более низкая чаще встречается у родителей, воспитывающих ребенка с умственной отсталостью, что подчеркивает разнородность группы.

Родители, воспитывающие детей и подростков с умственной отсталостью, по сравнению с родителями контрольной группы, чаще категоричны в вопросах

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

контроля деятельности ребенка в Интернете и уверены в возможности такого контроля ($\varphi_{\text{Эмп}}^* = 3,485$; $U_{\text{Эмп}} = 722$, $p \leq 0,01$). Большинство родителей, воспитывающих детей и подростков с нормативным развитием, занимаются контролем деятельности ребенка в цифровой среде, но осознают, что их возможности в этом вопросе ограничены.

Самооценивание родителями своих цифровых навыков показало, что высокий уровень их развития присваивает себе большее число родителей экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Свои цифровые навыки родители экспериментальной группы оценивают выше, чем навыки своих детей, что вполне закономерно и объясняется недоразвитием мыслительных операций, слабостью побуждений, недоразвитием самоконтроля, безынициативностью детей и подростков с умственной отсталостью. 33,3% родителей считают, что их цифровые навыки выше, чем навыки детей, а 16,6% родителей – наоборот, тем самым подчеркивая идею цифрового разрыва между поколениями. Среди родителей нормативно развивающих детей цифровой разрыв подтверждают 19,2% респондентов.

Результаты изучения аттитудов родителей в отношении ресурса Интернета для решения вопросов социализации ребенка показали, что в аттитудах между группами родителей существуют значимые различия. Родители, воспитывающие детей и подростков с умственной отсталостью, больше доверяют Интернету как платформе, позволяющей развивать трудолюбие (достоверность различий с контрольной группой ($U_{\text{Эмп}} = 728$, $p \leq 0,01$). А родители, воспитывающие детей с нормативным развитием, больше верят в Интернет как источник, создающий условия для формирования навыков обработки информации ($U_{\text{Эмп}} = 727$, $p \leq 0,01$).

Результаты анализа корреляционных связей показателей представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты корреляционного анализа факторов семейного воспитания и цифровых навыков детей с умственной отсталостью ($p \leq 0,05$)

	Цифровые навыки родителей	Доступность и качество используемых ребенком современных информационных устройств	Количество цифровых устройств в семье
Цифровые навыки детей с умственной отсталостью	$r_s = 0,506$	$r_s = 0,41$	$r_s = -0,58$

В результате исследования была подтверждена корреляция между уровнем цифровых навыков детей с умственной отсталостью и факторами семейного воспитания (цифровыми навыками самих родителей и материально-технической обеспеченностью цифровыми средствами).

Обсуждение результатов

Результаты исследования показали значительную вариативность таких факторов семейного воспитания, как материально-техническое обеспечение и социально-демографические показатели семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью. Так, среди них встречается большое число неполных и многодетных семей, а большинство родителей имеют среднее профессиональное образование. Низкий общеобразовательный и культурный уровень семей, воспитывающих ребенка с умственной отсталостью, известен давно благодаря исследованиям в этой области (Шипицына, Сорокин, 2008; Королева, 2014), однако сравнение данных, полученных в разные годы, с результатами данного исследования показывает значительные изменения в статусе современных семей в сторону их повышения.

Анализ материально-технического обеспечения семей свидетельствует, что родители, воспитывающие ребенка с умственной отсталостью, достаточно удовлетворены доступностью и качеством современных информационных устройств. Более того, число цифровых устройств в этих семьях несколько выше, чем в семьях, воспитывающих детей с нормативным развитием. Это может объясняться количеством детей: так, число многодетных семей (3 и более детей) в экспериментальной группе составило 40,3%, а в контрольной группе – только 15,2%.

Отсутствие собственного телефона у детей с умственной отсталостью может быть связано и с материально-техническим уровнем жизни семьи, и с системой ограничений родителей при использовании их детьми цифровых средств. В целом, можно отметить высокую вариативность материально-технического обеспечения цифровыми средствами семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью. В исследовании И.Н. Нурлыгаянова и Е.Н. Соломиной (2022) отмечено, что наибольшие трудности при организации дистанционного обучения с обучающимися с умственной отсталостью являются трудности материально-технического плана: отсутствие или недостаток технических средств подчеркивают 48,8% учителей-олигофренопедагогов, трудности в использовании технического оборудования самими обучающимися рассматривают 25,5% педагогов.

Специфика деятельности родителей обучающихся с умственной отсталостью в сфере медиапотребления отличается несколько сниженной активностью по сравнению с активностью родителей контрольной группы, а также наличием специфической мотивации. Преобладание у родителей экспериментальной группы коммуникационного мотива над остальными может быть фактом проявления

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

реабилитационной активности семьи, направленной на поиск моральной и социальной поддержки, выражения активной позиции в налаживании и поддержании контактов с окружающими людьми. Коммуникационные умения и навыки являются важнейшей составляющей реабилитационной культуры семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья и позволяют налаживать отношения, разрешать конфликты и т.д. (Старобина, 2018).

Мотив саморазвития значительно реже встречается в экспериментальной выборке, что в совокупности с меньшей активностью родителей в Интернете является ослабляющим цифровой потенциал семьи фактором. Известно, что поведение родителей – пример для подражания их детьми. Отношение к цифровым устройствам, время их использования и мотивы деятельности родителей в Интернете могут в значительной степени определять не только характер их медиации, но и задавать вектор деятельности их детей в цифровой среде. Доказательством этому является корреляция между цифровыми навыками детей с умственной отсталостью и навыками их родителей. «Помощь родителей и их цифровая компетентность» являются существенными факторами «развития у детей цифровых навыков и киберсоциализации» (Писаренко, Заиченко, 2021, с. 59). В работе Г.Ф. Бедулиной и С.А. Лазукова (2020) также доказывается влияние цифровых навыков родителей и характера их медиаактивности на социализацию подростков в условиях информационного общества.

Родители обучающихся с умственной отсталостью склонны высоко оценивать свои цифровые навыки, несмотря на то что уровень их образованности достаточно низкий. Такое искаженное представление о своих навыках, вероятнее всего, детерминировано не очень высокими требованиями к ним. Возможно также, что их высокая оценка возникла на фоне сравнения с цифровыми навыками собственного ребенка.

Несмотря на имеющиеся у ребенка нарушения в развитии интеллектуальных способностей, 16,6% родителей отмечают более высокий уровень развития цифровых навыков у своих детей, что вроде бы как «вписывается» в общую идею цифрового разрыва между детьми и их родителями (Солдатова, Рассказова, 2014; Deursen & Dijk, 2014), но в данной ситуации скорее констатирует факт переоценки или искаженности в восприятии способностей своего ребенка.

Контроль за временем, проведенном детьми с умственной отсталостью в Интернете, осуществляется их родителями в значительно большей степени, чем родителями детей с нормативным развитием. Однако ограничительную стратегию и активную позитивную стратегию защиты своего ребенка от вредной информации родители нормально развивающихся детей используют чаще. Это иллюстрирует факт недооценки родителями детей с умственной отсталостью своей роли посредников в этом вопросе и трудностей подбора адекватных воспитательных стратегий, в том числе в сфере цифровой социализации ребенка с умственной отсталостью.

Как свидетельствуют результаты нашего исследования, большое количество электронных устройств в семье негативно сказывается на уровне цифровых навыков самих детей: подтверждена сильная отрицательная связь между цифровыми навыками детей и количеством цифровых устройств в семье. И вместе с тем, обнаружена положительная корреляция между цифровыми навыками детей с умственной отсталостью и доступностью/качеством используемых ребенком современных информационных устройств.

Недоверие родителей обучающихся с умственной отсталостью к Интернет-пространству в решении таких задач социализации, как развитие познавательной сферы и формирование навыков обработки информации, вполне логично. Однако это может свидетельствовать о недооценке родителями цифровой среды для решения задач компенсации имеющихся дефицитов ребенка с умственной отсталостью и о неэффективности стратегий цифровой родительской медиации. Это подтверждает результаты исследования Т. И. Кузьминой (2020; 2021), которая отмечает, что блокировку «вредных» сайтов осуществляет только 18,4% родителей; не ограничивают время, проведенное в сети, 40,5% родителей подростков с умственной отсталостью.

Заключение

Анализ результатов исследования позволяет обнаружить различия между экспериментальной и контрольной группами родителей по степени развития собственных цифровых навыков, уровню их активности в цифровой среде и мотивам медиапотребления, применяемым стратегиям цифровой медиации и аттитюдам в отношении возможностей цифровой среды в процессе социализации ребенка. В качестве ведущих факторов семейного воспитания, оказывающих значимое влияние на процесс развития цифровых навыков детей и подростков с умственной отсталостью, можно выделить цифровые навыки самих родителей, количество цифровых устройств (компьютер, планшет, ноутбук) в семье, а также их качество и доступность для ребенка.

Перспективы исследования

Настоящее исследование не исчерпывает заявленную проблему. Дальнейшая работа предполагает выделение других факторов семейного воспитания, расширение исследовательской выборки с привлечением родителей, воспитывающих детей разных нозологических групп. Результаты исследования позволят разрабатывать и реализовывать программы просвещения родителей и обучения их стратегиям цифровой медиации для совершенствования условий семейного воспитания и создания необходимой основы социализации ребенка с ОВЗ в цифровом обществе.

Благодарности

Автор выражает благодарность редакции и рецензентам за внимательное отношение к статье и указанные замечания, которые позволили повысить ее качество.

Литература

- Бедулина, Г.Ф., Лазуков, С.А. (2020). Интернет как фактор социализации подростков в условиях информационного общества XXI века. *Вестник МДПУ им. П. Шамякина*, 1(55), 57–63.
- Волкова, И. П., Писаренко, Е. Н. (2017). Значение и пути использования инвалидами по зрению компьютерных сетевых технологий. *Гуманитарные науки*, 2(38), 50–55.
- Жигинас, Н. В., Гребенникова, Е. В., Шелехов, И. Л. (2020). Сравнительный анализ родительско-детских отношений и временной перспективы родителей, воспитывающих детей с умственной отсталостью разной степени и расстройствами аутистического спектра. *Национальное здоровье*, 2, 57–62.
- Киселева, Т. Г. Рогунова, Ю. В. (2022). Психологические особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(2).
- Клименко, В. К., Савенышева, С. С. (2020). Электронные устройства и ребенок: опосредующая роль родителей (по материалам зарубежных исследований). *Мир науки. Педагогика и психология*, 4(8).
- Ковбаса, Ю. А., Попова, С. В. (2021). Виды и методы использования цифровых образовательных технологий при обучении детей с ОВЗ. *Управление образованием: теория и практика*, 11(6), 87–94. <https://doi.org/10.25726/x1015-5846-1111-o>
- Королева, Ю. А. (2014). Факторы семейного воспитания в детерминации общения детей и подростков с интеллектуальными отклонениями в развитии. *Концепт*, 6, 71–77.
- Кузьмина, Т. И. (2020). Специфика сетевого взаимодействия и сетевых рисков личности подростков и юношей с ограниченными возможностями здоровья. Сообщение 1. *Дефектология*, 6, 50–61. https://doi.org/10.47639/0130-3074_2020_6_50
- Кузьмина, Т. И. (2021). Специфика сетевого взаимодействия и сетевых рисков личности подростков и юношей с ограниченными возможностями здоровья. Сообщение 2. *Дефектология*, 1, 38–48. https://doi.org/10.47639/0130-3074_2021_1_38
- Лучинкина, А. И. (2014). Специфика мотивации Интернет-пользователей. *Перспективы Науки и Образования*, 6(12), 105–109.
- Нурлыгаянов, И. Н., Соломина, Е. Н. (2022). Психолого-педагогические трудности в организации дистанционного обучения школьников с умственной отсталостью. *Дефектология*, 3, 43–52.
- Писаренко, И. А., Заиченко, Л. И. (2021). Родители как субъекты влияния на развитие цифровых навыков детей. *Интеракция. Интервью. Интерпретация*, 13(2), 54–80. <https://doi.org/10.19181/inter.2021.13.2.4>
- Сек, И. В., Какадий, И. И. (2020). Социализация ребенка в цифровом обществе. *Бюллетень науки и практики*, 6(3), 438–441. <https://doi.org/10.33619/s2414-2948/53/53>
- Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. (2014). Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. *Национальный психологический журнал*, 2(14), 25–31. <https://doi.org/10.1162/npj.2014.0204>
- Старобина, Е. М. (2018). Об изучении реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2018. № 190. С. 63–69.

- Токарева, М. В., Малярчук, Н. Н. (2021). Цифровые компетенции учащихся с расстройствами интеллектуального развития. *Специальное образование*, 4(64), 181–196. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_04_12
- Трофимова, Н. Н. (2021). Цифровая грамотность и цифровые навыки в контексте трансформации системы образования. *Альманах Крым*, 27, 78–86.
- Хабльева, С. Р. (2022). Основные подходы к формированию цифровых навыков. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 11, 3(40), 36–42. https://doi.org/10.57145/27128474_2022_11_03_07
- Сайфутдиярова Е. Ф., Фатихова, Л. Ф. (2017). Анализ зарубежных исследований по проблеме использования компьютерных технологий в коррекционно-образовательной работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья. *Коррекционно-педагогическое образование*, 2(10), 39–47.
- Солдатова, Г. У., Нестик, Т. А., Рассказова, Е. И., Зотова, Е. Ю. (2013). *Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования*. Фонд Развития Интернет.
- Шипицына, Л. М., Сорокин, В. М. (2008). Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта. *Вестник Санкт-Петербургского университета*, 12(3), 178–195.
- Caivano, O., Leduc, K., & Talwar, V. (2020). When you think you know: The effectiveness of restrictive mediation on parental awareness of cyberbullying experiences among children and adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 14(1). <https://doi.org/10.5817/CP2020-1-2>
- Deursen, A. van, & Dijk, J. van. (2014). The Digital Divide Shifts to Differences in Usage. *New Media & Society*, 16(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Good, B., & Fang, L. (2015). Promoting Smart and Safe Internet Use Among Children with Neurodevelopmental Disorders and Their Parents. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 179–188. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0519-4>
- Khanlou, N., Khan, A., Vazquez, L.M. et al. (2021). Digital Literacy, Access to Technology and Inclusion for Young Adults with Developmental Disabilities. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 33(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09738-w>
- Lauricella, A., Wartella, E., & Rideout, V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Lussier-Desrochers, D., Normand, C.L., Romero-Torres, A., Lachapelle, Y., Godin-Tremblay V., Dupont M.-Ève, Roux J., Pépin-Beauchesne L., & Bilodeau P. (2017). Bridging the digital divide for people with intellectual disability. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1). <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-1>
- Nikken, P. (2017). Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3). <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-1>
- Sallafranque-St-Louis, F., & Normand, C. L. (2017). From solitude to solicitation: How people with intellectual disability or autism spectrum disorder use the Internet. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1). <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-7>
- Volkova, I. P., Koroleva, N. N., Bogdanovskaya, I. M., Ikonnikova, G. Yu., & Mashkova, A. V. (2019). Problematic Internet Usage by adolescents with disabilities. *Education and science*, 21(9), 98–121. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-9-98-121>
- Üstündağ-Alkan, R., Aslan, A., Turgut, Y. E., & Kurşun, E. (2021). Factors affecting parental mediation strategies in children's technology use: A systematic review. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 702–723. <https://doi.org/10.18009/jcer.925859>

- Yuen, A. H., Park, J., & Cheng, M. (2018). The Significance of Cultural Capital and Parental Mediation for Digital Inequity. *New Media & Society*, 20(2), 599–617. <https://doi.org/10.1177/1461444816667084>
- Wolfers, L., Kitzmann, S., Sauer S., & Sommer, N. (2020). Phone use while parenting: An observational study to assess the association of maternal sensitivity and smartphone use in a playground setting, *Computers in Human Behavior*, 102. 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.013>
- Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., Ferrerre, E., & Looy, J.V. (2016). A qualitative Inquiry into the Contextualized Parental Mediation Practices of Young Children's Digital Media Use at Home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(1), 1–22. <https://doi.org/1080/08838151.2015.1127240>

Поступила в редакцию: 23.07.2023

Поступила после рецензирования: 10.06.2024

Принята к публикации: 10.06.2024

Информация об авторе

Юлия Александровна Королева – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Российская Федерация; Web of Science Researcher ID6: AAX-8885-2021; РИНЦ Author ID: 650564; SPIN-код РИНЦ: 2598-3416; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2919-5617>; e-mail: koroleva-y@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.