

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2026-1-165-190



## Цифровая социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: роль родительской медиации

Ю.А. Королева<sup>1</sup>, Е.С. Фоминых<sup>2</sup>, Е.И. Андреева<sup>3</sup>

Оренбургский государственный педагогический университет,  
Оренбург, Российская Федерация.

E-mail: <sup>1</sup>koroleva-y@yandex.ru; <sup>2</sup>fominyh.yekaterina@yandex.ru; <sup>3</sup>andreevaeliv@yandex.ru

✉ koroleva-y@yandex.ru

**Аннотация.** Введение. Статья посвящена исследованию факторов цифровой социализации и их взаимосвязи со стратегиями цифровой родительской медиации в контексте обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Актуальность работы обусловлена дефицитом исследований в области цифровой социализации данной категории обучающихся при признании ключевой роли родителей и повсеместной цифровизации. Целью исследования является выявление и анализ структуры факторов цифровой социализации детей с ОВЗ и установление их корреляций со стратегиями родительской медиации. Методология, методы и методики. Исследование опирается на культурно-исторический подход Л. С. Выготского и социально-когнитивную концепцию цифровой социализации Г. У. Солдатовой и А. Е. Войскунского. Эмпирическая часть включала онлайн-опрос с применением адаптированного «Опросника цифровой родительской медиации» и авторской анкеты для оценки факторов цифровой социализации. Выборку составили родители детей школьного возраста с нарушениями интеллекта, слуха, зрения, речи ( $n = 419$ ) и контрольная группа родителей нормотипично развивающихся сверстников ( $n = 77$ ). Результаты и научная новизна. Средствами факторного анализа была выявлена четырехфакторная структура цифровой социализации: индекс цифровой компетентности ребенка, индекс цифровой компетентности родителя, фактор образовательно-социальной ценности цифровой среды и индивидуально-личностный фактор. Установлено, что наиболее тесные связи наблюдаются между компонентами фактора образовательно-социальной ценности цифровой среды и всеми стратегиями медиации. Наименьшая корреляция зафиксирована между индивидуально-личностным фактором и стратегиями контроля. Практическая значимость. Результаты исследования могут быть применены при разработке программ повышения квалификации педагогов и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, а также для оптимизации планирования образовательной работы с учетом выявленных факторов цифровой социализации.

**Ключевые слова:** цифровая социализация, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, слабовидящие, слабослышащие, интеллектуальные нарушения, нарушения речи, цифровая компетентность, образовательно-социальная ценность цифровой среды, стратегии цифровой медиации родительского контроля

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность рецензентам журнала «Образование и наука» за экспертное мнение и конструктивный подход. Статья подготовлена по результатам исследования в рамках государственного задания на тему «Взаимодействие педагогов и родителей: методическое сопровождение цифровой социализации обучающихся с ОВЗ», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ (дополнительное соглашение № 073-03-2025-054/3 от 16.06.2025).

**Для цитирования:** Королева Ю.А., Фоминых Е.С., Андреева Е.И. Цифровая социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: роль родительской медиации. *Образование и наука*. 2026;28(1):165–190. doi:10.17853/1994-5639-2026-1-165-190

## Digital socialisation and parental mediation in the digital activities of children with disabilities

Y.A. Koroleva<sup>1</sup>, E.S. Fominykh<sup>2</sup>, E.I. Andreeva<sup>3</sup>

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation.

E-mail: <sup>1</sup>koroleva-y@yandex.ru; <sup>2</sup>fominyh.yekaterina@yandex.ru; <sup>3</sup>andreevaeliv@yandex.ru

✉ koroleva-y@yandex.ru

**Abstract.** *Introduction.* This article investigates the factors influencing digital socialisation and their relationship with digital parental mediation strategies, within the context of educating children with disabilities. The relevance of this work arises from the limited existing research on digital socialisation for this specific category of pupils, combined with the acknowledged, pivotal role of parents and the pervasive digitalisation of contemporary society. *Aim.* This study aims to identify and analyse the structure of factors affecting the digital socialisation of children with disabilities, and to establish the correlations between these factors and parental mediation strategies. *Methodology and research methods.* The study is grounded in the cultural-historical approach of L. S. Vygotsky and the socio-cognitive concept of digital socialisation developed by G. U. Soldatova and A. E. Voiskunsky. The empirical component involved an online survey employing an adapted version of the “Digital Parental Mediation Questionnaire” alongside an author-designed questionnaire to evaluate factors influencing digital socialisation. The sample comprised parents of schoolchildren with impairments in intelligence, hearing, vision, or speech ( $n = 419$ ), as well as a control group of parents of typically developing peers ( $n = 77$ ). *Results and scientific novelty.* Factor analysis revealed a four-factor structure of digital socialisation: the child’s digital competence index, the parent’s digital competence index, the educational and social value factor of the digital environment, and the individual-personal factor. It was established that the strongest associations were observed between the components of the educational and social value factor of the digital environment and all mediation strategies. The weakest correlation was recorded between the individual-personal factor and control strategies. *Practical significance.* The findings of the study can be applied to the development of advanced training programmes for teachers and the psychological and pedagogical support of children with disabilities. They can also be used to optimise the planning of educational activities, taking into account the identified factors of digital socialisation.

**Keywords:** digital socialisation, students with disabilities, visually impaired, hearing impaired, intellectual disabilities, speech disorders, digital competence, educational and social value of the digital environment, digital parental mediation strategies

**Acknowledgements.** The authors wish to thank the reviewers of the Education and Science Journal for their expert commentary and constructive feedback. This paper is based on findings from a study conducted as part of a government research project, “Interaction between Teachers and Parents: Methodological Support for the Digital Socialisation of Students with Disabilities.” The work was funded by the

Ministry of Education of the Russian Federation (Additional Agreement No. 073-03-2025-054/3, dated 16 June 2025).

**For citation:** Koroleva Y.A., Fominykh E.S., Andreeva E.I. Digital socialisation and parental mediation in the digital activities of children with disabilities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2026;28(1):165–190. doi:10.17853/1994-5639-2026-1-165-190

## Введение

Цифровая повседневность личности, объединяющая онлайн- и офлайн-активности, в настоящее время определяет ключевые параметры развития и социализации новых поколений (Г. У. Солдатова с соавт. [1]). Ранняя интернет-инициация, функционирование в смешанной реальности, вовлеченность в онлайн-деятельность, режим многозадачности, гиперподключенности и насыщенности, стихийное освоение цифровых инструментов – это естественные контексты жизни детей и подростков, которые могут как открывать, расширять возможности развития и становиться условием адаптации, так и генерировать риски и угрозы, способствуя дезадаптации.

Процесс социализации современного ребенка находится под влиянием множества внешних и внутренних условий, социальных и индивидуально-личностных факторов, а также факторов техносистемы, которые непосредственно или опосредованно помогают индивиду усваивать социальные нормы, правила и ценности.

Включение в цифровую среду детей сопряжено с рисками и трудностями, которые значительно возрастают при наличии у ребенка ограниченных возможностей здоровья. Связанные со снижением возможностей к осуществлению взаимодействия и адаптации трудности у детей этой группы, повышают значимость роли родителей как основных агентов цифровой социализации ребенка.

Опираясь на культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского, рассматривающего окружающую среду в качестве ведущего источника развития ребенка (Л. С. Выготский [2]), во многом именно семья как социальный институт социализации определяет то, каким будет социальный опыт, полученный ребенком. Стратегии цифровой родительской медиации, отвечающие потребностям ребенка в совокупности с цифровой грамотностью родителей, их ценностным отношением к цифровым средствам и технологиям создают каркас для цифровой социализации ребенка с ОВЗ. Следует отметить, что до сих пор в отечественной дефектологии наблюдается заметный недостаток исследований, посвященных вопросам цифровой социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Цель статьи – выявление и анализ факторов цифровой социализации ребенка с ОВЗ и изучение их взаимосвязи со стратегиями цифровой родительской медиации.

Для достижения цели решались следующие исследовательские вопросы.

1. Какие факторы наиболее важны для цифровой социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья?

2. Существуют ли связи между факторами цифровой социализации и стратегиями цифровой родительской медиации?

Гипотезы исследования: 1) основными факторами цифровой социализации ребенка с ОВЗ являются те внутренние и внешние условия, которые отражают наиболее важные социальные и индивидуально-личностные характеристики при освоении цифровой среды; 2) существуют значимые взаимосвязи факторов цифровой социализации ребенка с ОВЗ и стратегий родительской медиации его цифровой активности.

## Обзор литературы

Изменения в обществе, вызванные повсеместной цифровизацией, стимулируют изучение проблемы развития личности и проведение перманентного анализа социальных и индивидуально-личностных факторов цифровой социализации подрастающего поколения.

В соответствии с социально-когнитивной концепцией Г. У. Солдатовой и А. Е. Войскунского [3] традиционно выделяемые социальные факторы социализации индивида макро-, экзо-, мезо-, и микроуровней дополняются фактором техносистемы, включающей цифровые средства и программы в совокупности со способами их применения. Факторы цифровой социализации действуют напрямую или косвенно, но как правило, одновременно, а цифровая среда выступает как непосредственным, так и опосредующим агентом социализации.

Важным параметром цифровой социализации детей является экранное время как «просмотр или взаимодействие с цифровым устройством, которое выводит на экран аудио и/или визуальное содержание для досуга, обучения, общения или игры» (Н. С. Денисенкова, П. И. Тарунтаев [4, с. 22]).

Цифровая грамотность и цифровая компетентность индивида являются одновременно и факторами (условиями), и средствами, и результатом цифровой социализации. *Цифровая грамотность* представляет собой набор необходимых элементов (знаний и умений) для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и инструментов, а *цифровая компетентность* – готовность личности решать различные задачи с помощью цифровых технологий.

С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова [5] рассматривают следующие компоненты цифровой грамотности: мотивационные (мотивы, потребности, аффективное отношение и переживания); диспозиционные (ценности, смыслы, установки и др.) составляющие личности; компетентность (знания, умения, навыки, опыт деятельности и взаимодействия в киберпространстве).

Т. А. Аймалетдинов с соавт. [6] в структуре цифровой грамотности выделяют: *коммуникативную грамотность* (использование онлайн-сервисов и электронных устройств для общения, соблюдение норм общения в сети); *создание цифрового контента, цифровую безопасность* (умение оценивать риски и угрозы).

зы цифровой среды, обеспечивать безопасность персональных данных, понимать негативное воздействие цифровых устройств на окружающую среду, психофизическое здоровье человека); *навыки решения проблем в цифровой среде* (использование мобильных приложений, компьютерных программ, цифровых сервисов, умение решать аппаратные и программные проблемы).

М. В. Токарева и Н. Н. Малярчук выделяют следующие цифровые навыки: «информационную грамотность в цифровой среде, общение и сотрудничество, создание цифрового контента, цифровую безопасность, умение определять простую техническую проблему и обращаться для ее решения за помощью» (М. В. Токарева и Н. Н. Малярчук [7, с. 184]). Этот же перечень навыков соотносится с системой компонентов цифровой грамотности, представленной в зарубежных исследованиях (S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie [8]).

M. Rice и K. Ortiz [9] модель цифровой грамотности представляют в виде четырехкомпонентной структуры: грамотность в области компьютерных технологий, а также технологическую, информационную и коммуникационную грамотность, которую зарубежные ученые часто рассматривают не столько в связи с расширением возможностей общения в цифровой среде, сколько с повышенной ответственностью за содержание и форму коммуникации при оперативном обмене сообщениями. Как отмечено в исследовании ЮНЕСКО, цифровые навыки превратились из «необязательных» в «критические» и должны дополняться универсальными «мягкими навыками», такими как умение эффективно общаться как онлайн, так и офлайн<sup>1</sup>.

Вопросы цифровой социализации детей с ограничениями здоровья в зарубежных исследованиях представлены достаточно широко. Использование цифровых технологий этими лицами – это одновременно и вызов, и потенциал для решения многих вопросов, а интернет, по мнению родителей, предоставляет разносторонние возможности и является ареной для участия ребенка в социальной жизни (K. A. Agren, A. Kjellberg, H. Hemmingsson [10]).

Доступ к информации и общению в цифровой среде, который должен быть предоставлен лицам с ОВЗ, предполагает наличие трех основных аспектов: использование цифровых технологий; участие в жизни общества посредством цифровых технологий (улучшение индивидуальной жизни с помощью вспомогательных технологий и, следовательно, позитивное изменение социальных представлений об инвалидности); осознание своего участия в формировании онлайн-мира (S. Borgstedt, H. Möller-Slawinski [11]).

Включение в цифровую среду и ее освоение действительно создают условия для улучшения жизни за счет обучения и общения, формирования идентичности, преодоления барьеров и с каждым годом таких возможностей становится все больше. Так, лицам с сенсорными нарушениями в развитии интернет создает возможности для обучения при воздействии различных сенсорных каналов, а для общения лиц с нарушениями слуха и с расстройствами аутист-

<sup>1</sup> UNESCO, *Skills for an interconnected world. Concept Note*. Accessed August 14, 2025. <https://www.unesco.org/sites/default/files/unesco-mlw2018-concept-note-en.pdf>

ческого спектра – возможности использовать бесшумную дискретную форму цифровой коммуникации, «что может противодействовать препятствиям для понимания и чрезмерного раздражения» (A. Redecker [12, с. 22]).

Вместе с тем у лиц с ОВЗ возникают специфичные трудности при цифровом общении и обучении, что обусловлено как онтогенетическими, так и дизонтогенетическими особенностями. Импульсивность и доверчивость, характерные лицам детского и подросткового возрастов, а также сложности восприятия, обработки и анализа информации, снижение самоконтроля и некритичность, свойственные многим обучающимся с ОВЗ (Ю. А. Королева, Е. С. Фоминых [13]) затрудняют формирование цифровых навыков, повышают степень влияния цифровой среды на настроение, самооценку, поведение и ценности индивида с ОВЗ, увеличивают вероятность развития у него зависимости от компьютерных игр и интернета.

Изучение медиаактивности обучающихся с ОВЗ показало, что подросткам с интеллектуальными нарушениями характерна наиболее низкая активность по количеству подписчиков/друзей в социальной сети и по времени использования интернет-пространства, а более высокая активность в интернете обнаружена у подростков двух групп: с нарушениями зрения и с нарушениями слуха (Ю. А. Королева, Е. С. Фоминых [13]).

Учащиеся с эмоциональными отклонениями не в состоянии выдержать активную связь при цифровом общении (A. Redecker [12]), лица с интеллектуальными нарушениями отстают от своих сверстников по уровню развития цифровой грамотности, а их коммуникация как в офлайн, так и в онлайн формате затруднена (K. A. Agren [15], C. Hurd, C. Evans, R. Renwick [15]).

Теоретический анализ исследований позволяет выделить следующие проблемы цифровой социализации обучающихся с различными ограничениями в здоровье:

- *нарушение доступности цифровых продуктов и онлайн-платформ*, что обусловлено физическими, сенсорными или когнитивными ограничениями самих обучающихся, а также *подверженность нарушению безопасности* в киберпространстве обучающихся с ОВЗ и особенно с нарушениями интеллекта (K. A. Agren, A. Kjellberg, H. Hemmingsson [10]; N. Zaynel [16]);

- *трудности выбора цифрового контента*, соответствующего целям обучения и навыкам учащихся, которые могут испытывать и родители, и сами обучающиеся, например, учащиеся с когнитивными нарушениями могут не понимать «интернет-структурь» (A. Redecker [12]);

- *недостаточность цифровой грамотности* как обучающихся с нарушениями интеллекта, так и их родителей (R. Kr. Kushwaha, M. K. Yadav, S. Ahmad [17]). Использование сети интернет детьми и подростками с ОВЗ становится более сложным в связи с имеющейся связью цифровых навыков с когнитивными способностями (D. Lussier-Desrochers et al. [18]), а недостаточность этих цифровых навыков увеличивает риски их цифровой изоляции (C. Filk [19]; F. Sallafranque-St-Louis, C. L. Normand [20]).

Важнейшую роль в цифровой социализации ребенка с ОВЗ играет «цифровой потенциал семьи», который «включает в себя все то, что определяет взаимодействие ребенка с цифровой средой при опосредующей роли родителей, то есть это совокупность реальных и потенциальных возможностей конкретной семьи, позволяющая удовлетворять потребности ребенка в цифровом развитии и самореализации» (Ю. А. Королева, Е. С. Фоминых [13, с. 39]).

Воспитательные методы и используемые средства в процессе цифрового развития ребенка, сформированная цифровая компетентность – все это опосредующие цифровую социализацию условия (факторы), без которых этот сложный для ребенка с ОВЗ «процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной онлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» (Г. У. Солдатова [21, с. 76]) будет еще более затруднительным.

Цифровая родительская медиация представляет собой набор стратегий цифрового воспитания, построенный на интеграции цифровой компетентности родителей и их воспитательного потенциала. Цифровое родительское посредничество или медиация цифровой активности ребенка предполагает комплекс стратегий родителей для получения выгоды и минимизации рисков использования современных цифровых средств (B. Zaman et al. [22]).

Классификации стратегий цифровой родительской медиации зачастую включают три основных вида: ограничительное посредничество, предполагающее жесткий контроль и ограничения; активное посредничество, которое может быть как позитивным, так и негативным, связанным с принятием/не-принятием цифровых технологий (B. Zaman et al. [22]). Также выделяют такие стратегии, как совместное обучение и дистанционное посредничество (Смирнова с соавт. [23]), стратегии родительской поддержки и контроля (Н. А. Руднова с соавт. [24]). Выбор той или иной стратегии цифровой родительской медиации может зависеть от различных факторов, но наиболее часто описываются корреляции цифровой родительской медиации с возрастом родителей и детей, полом детей, образованием родителей, цифровой компетентностью родителей и ребенка.

В исследовании турецких ученых подчеркивается, что не только социально-демографические характеристики и социально-экономический статус родителей определяют стратегии родительского посредничества, но и «отношение родителей к технологиям и их восприятие этих технологий (R. Üstündağ-Alkan et al. [25]). Обобщение результатов теоретического анализа позволяет выделить в качестве важнейших аспектов цифровой социализации ребенка с ОВЗ на уровне характеристик микросистемы – цифровую компетентность родителей, их ценностное отношение к цифровым средствам/технологиям, применяемые стратегии родительской медиации цифровой активности ребенка, а также индивидуально-личностные свойства самого ребенка.

## Методология, материалы и методы

Исследование основывается на культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и социально-когнитивной концепции Г. У. Солдатовой и А. Е. Войскунского. Теория Л. С. Выготского [2], подчеркивающая активные социальные формы развития психики, объясняет роль социального взаимодействия в новой цифровой социальности. Изменения условий социальной ситуации развития человека трансформировали взгляды на процесс социализации человека, происходящий под влиянием не только традиционных факторов социализации, но и техносистемы. Соединение когнитивного и социального в социально-когнитивной концепции за счет цифрового расширения личности современного человека определяет «новые правила восприятия своего социального Я и особенности социального взаимодействия» (Г. У. Солдатова, А. Е. Войсунский [3, с. 437]).

Цифровая социализация ребенка с ОВЗ происходит под влиянием сочетания и связи социальных и индивидуально-личностных факторов и прежде всего благодаря социальной среде, в которой важнейшими агентами цифровой социализации являются родителям. Именно они способны оказывать влияние на формирование личности и задавать векторы взаимодействия в системе «родитель – ребенок – цифровая среда». Анализ индивидуально-личностных факторов цифровой социализации направляет нас к рассмотрению характеристик самих детей с ОВЗ: их зависимости/независимости от мнения цифровых субъектов; цифровой активности и предпочтений онлайн/оффлайн общения; цифровой грамотности и компетентности. Кроме того, в качестве отдельного параметра может рассматриваться обусловливающая цифровую социализацию специфика конкретного нарушения в развитии.

При проведении эмпирического исследования стратегий цифрового родительского посредничества был использован «Опросник цифровой родительской медиации» (Н. А. Руднова с соавт. [24]). При проведении исследования мы учитывали возможные трудности в осуществлении опроса обучающихся с ОВЗ, в частности, детей и подростков с интеллектуальными нарушениями, поэтому в качестве респондентов были привлечены их родители.

Для изучения факторов цифровой социализации ребенка с ОВЗ была разработана анкета для родителей. На *первом этапе* ее разработки проведен теоретический анализ литературы, разработано содержание 11 вопросов с разным количеством утверждений, раскрывающих различные аспекты цифровой социализации личности:

- оценку родителями ценности цифровых платформ и технологий для обучения, развития и воспитания ребенка;
- использование ребенком цифровых средств/технологий для решения различных задач;

- выявление зависимости/независимости настроения и самооценки ребенка от мнения цифровых субъектов и степень зависимости/независимости ребенка от культивируемых медиа-личностями модных тенденций;
- оценку времени, проведенного в цифровой среде;
- выявление предпочтений онлайн/оффлайн общения ребенка;
- влияние на цифровую социализацию специфики нарушения в развитии через анализ затруднений, с которыми сталкивается ребенок при использовании цифровых устройств (в соответствии со спецификой ОВЗ);
- оценку родителями своих цифровых навыков и навыков ребенка. Основой для разработки утверждений по изучению цифровых навыков стала структура цифровой компетентности, предложенная Г. У. Солдатовой, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказовой, Е. Ю. Зотовой [26]. Она включает навыки в области цифровой грамотности, гигиены, безопасности, коммуникации и этикета. Также родителям был предложен список навыков из 9 пунктов, который позволил оценить уровень цифровой грамотности как самих родителей, так и их детей. Этот перечень был составлен на основе разработанной модели базового уровня цифровой компетентности для граждан (DigComp 2.1) и включал грамотность в области информации и данных, коммуникацию и совместную работу: взаимодействие с помощью цифровых технологий, создание цифрового контента, безопасность и решение задач (S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Rinne [8]).

Для оценки утверждений большинства вопросов респондентам предлагалось воспользоваться шкалой Лайкерта: от 1 (низкий уровень/редко/отсутствие зависимости) до 5 (высокий уровень/часто/высокий уровень зависимости).

На втором этапе списки утверждений анализировались 4 экспертами-практиками и учеными с целью уточнения их содержания и упрощения формулировок.

На третьем этапе к исследованию были привлечены родители обучающихся с ОВЗ ( $n = 419$ ) 10–16 лет разных нозологических групп: с нарушениями зрения, обучающихся по вариантам АООП 4.1. и 4.2. ( $n = 72$ ), с нарушениями слуха, обучающихся по вариантам АООП 2.1. и 2.2. ( $n = 82$ ), с нарушениями речи, обучающихся по вариантам АООП 5.1. и 5.2. ( $n = 128$ ), с интеллектуальными нарушениями, обучающихся по варианту 1 АООП ( $n = 137$ ).

Исследование проводилось анонимно с использованием интернет-сервиса Google Forms.

Результаты изучения факторов цифровой социализации и стратегий цифровой родительской медиации сравнивались с результатами контрольной группы, в которую вошли родители нормативно развивающихся детей аналогичного возраста ( $n = 77$ ). Из перечня вопросов для контрольной группы был исключён только один, направленный на изучение затруднений ребенка при использовании цифровых устройств (в соответствии со спецификой ОВЗ).

Субъекты Российской Федерации, в которых проживали респонденты: Кировская, Оренбургская, Самарская, Свердловская, Тверская, Челябинская

области, республика Башкортостан, Удмуртская Республика, Ямало-Ненецкий автономный округ, города Санкт-Петербург и Москва.

Для оценки адекватности данных, полученных по результатам анкетирования, для проведения факторного анализа использовались критерии Кайзера-Майера-Олкина и Бартлетта. Критерий сферичности Бартлетта:  $\chi^2 = 22074,549$ ,  $df = 1275$ ,  $p\text{-value} = 0,000$  ( $p < 0,05$ ), что подтверждает возможность проведения факторного анализа. КМО = 0,939, что также свидетельствует о безусловной адекватности данных для проведения факторного анализа.

Далее в IBM SPSS Statistics версии 26 был проведен факторный анализ с варимакс-вращением, который определил 4 фактора на основе 6 вопросов (из 10) и 40 утверждений (табл. 1). Каждое из утверждений имеет вес более 0,65.

Сравнительный анализ частоты проявления характеристик цифровой социализации в разных группах был осуществлен на основе критерия Фишера, а для выявления связи факторов цифровой социализации с родительской медиацией цифровой активности ребенка с ОВЗ применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

## Результаты исследования

Результаты факторного анализа с использованием вращения Варимакс позволили выявить факторы цифровой социализации (табл. 1). Для удобства демонстрации данных в таблице мы представили сокращенные варианты формулировок вопросов и пунктов анкеты (без формулировок перечня навыков и инструментов, которые были даны родителям).

Структурная матрица факторов после варимакс-вращения  
(составлено авторами)

Table 1  
Structural matrix of factors after varimax rotation  
(compiled by the authors)

Вопросы / Questions	Фактор 1 / Factor 1	Фактор 2 / Factor 2	Фактор 3 / Factor 3	Фактор 4 / Factor 4
1. Ценность цифровых платформ, технологий / The value of digital platforms and technologies				
для обучения ребенка / for the education			0,651	
для формирования личности ребенка / to form the child's personality			0,814	
для формирования жизненных навыков и самостоятельности у ребенка / for the formation of life skills and independence in a child			0,867	
для социализации ребенка / for the socialization of the child			0,846	
для проведения полезного досуга / for useful leisure activities			0,842	
для отдыха и развлечений / for recreation and entertainment			0,835	
для общения со сверстниками / to communicate with peers			0,800	

2. Навыки родителей в области цифровой грамотности / <i>Parents' Digital literacy skills</i>				
создание контента (аудио, видео, графика, текст) / <i>content creation (audio, video, graphics, text)</i>		0,731		
навыки использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов / <i>skills in using programmes for editing photo, video, and audio files</i>		0,748		
информационные навыки / <i>information skills</i>		0,811		
обработка и хранение информации с помощью цифровых устройств / <i>processing and storing information using digital devices</i>		0,808		
использование искусственного интеллекта, нейросетей, чат-ботов / <i>using artificial intelligence, neural networks, and chatbots</i>		0,647		
передача данных между разными устройствами / <i>data transfer between different devices</i>		0,830		
навыки установки, обновления, использования и удаления программ и приложений на цифровые устройства / <i>skills in installing, updating, using, and deleting programmes and applications on digital devices</i>		0,805		
способность осваивать новые технологии и гаджеты, успешно встраивать их в повседневную жизнь / <i>an ability to master new technologies and gadgets and successfully integrate them into everyday life</i>		0,789		
навыки использования цифровых устройств для передвижения по городу / <i>skills in using digital devices to move around the city</i>		0,800		
3. Навыки ребенка в области цифровой грамотности / <i>The child's digital literacy skills</i>				
создание контента (аудио, видео, графика, текст) / <i>content creation (audio, video, graphics, text)</i>	0,812			
навыки использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов / <i>skills in using programmes for editing photo, video, and audio files</i>	0,783			
информационные навыки / <i>information skills</i>	0,778			
обработка и хранение информации с помощью цифровых устройств (документы, таблицы, формы, облачные сервисы) / <i>processing and storing information using digital devices</i>	0,816			
использование искусственного интеллекта, нейросетей, чат-ботов / <i>using artificial intelligence, neural networks, and chatbots</i>	0,757			
передача данных между разными устройствами / <i>data transfer between different devices</i>	0,837			
навыки установки, обновления, использования и удаления программ и приложений на цифровые устройства / <i>skills in installing, updating, using, and deleting programmes and applications on digital devices</i>	0,802			
способность осваивать новые технологии и гаджеты, успешно встраивать их в повседневную жизнь / <i>an ability to master new technologies and gadgets and successfully integrate them into everyday life</i>	0,698			
навыки использования цифровых устройств для передвижения по городу / <i>skills in using digital devices to move around the city</i>	0,792			
4. Степень зависимости – независимости ребенка от культивируемых медиа-личностями модных тенденций / <i>The degree of dependence – independence of the child from the fashion trends cultivated by media personalities</i>				
внешность (одежда, татуировки, прическа, макияж) / <i>appearance (clothes, tattoos, hairstyle, makeup)</i>				0,754

увлечения, хобби / <i>hobbies</i>				0,717
манеры поведения и речи – слова и речевые обороты / <i>manners of behaviour and speech – words and speech patterns</i>				0,788
брендовые товары, модные аксессуары / <i>branded goods, fashion accessories</i>				0,782
выбор профессии, жизненные стремления / <i>career choice, life aspirations</i>				0,640
внешность (одежда, татуировки, прическа, макияж) / <i>appearance (clothes, tattoos, hairstyle, makeup)</i>				0,754
5. Цифровая компетентность родителя / <i>Digital competence of a parent</i>				
навыки цифровой безопасности / <i>digital security skills</i>	0,733			
навыки цифровой гигиены / <i>digital hygiene skills</i>	0,689			
навыки цифровой грамотности / <i>digital literacy skills</i>	0,758			
навыки цифровой коммуникации / <i>digital communication skills</i>	0,743			
навыки цифрового этикета / <i>digital etiquette skills</i>	0,729			
6. Цифровая компетентность ребенка / <i>A child's digital competence</i>				
навыки цифровой безопасности / <i>digital security skills</i>	0,816			
навыки цифровой гигиены / <i>digital hygiene skills</i>	0,764			
навыки цифровой грамотности / <i>digital literacy skills</i>	0,852			
навыки цифровой коммуникации / <i>digital communication skills</i>	0,811			
навыки цифрового этикета / <i>digital etiquette skills</i>	0,819			

Таким образом, факторный анализ позволил выделить следующие факторы цифровой социализации:

Фактор 1 – «индекс цифровой компетентности ребенка» включает в себя параметры, соотносящиеся со сформированностью у ребенка цифровых навыков 4 групп: цифровая грамотность, безопасность и гигиена, коммуникация и этикет.

Фактор 2 – «индекс цифровой компетентности родителя», который выступает условием цифровой социализации ребенка с ОВЗ и включает те же параметры, что и в «индексе цифровой компетентности ребенка».

Фактор 3 – «образовательно-социальной ценности цифровой среды». Этот фактор отражает ценностное отношение родителей детей с ОВЗ к цифровым инструментам в контексте реализации различных жизненных задач. Это отношение будет оказывать влияние на темп, содержание, инструменты и поддержку цифровой социализации ребенка.

Фактор 4 – «индивидуально-личностный», определяющий влияние культивируемых медиаличностями модных тенденций на поведение и действия ребенка.

Следует отметить, что результаты проведения факторного анализа не позволили включить ни в один из факторов цифровой социализации детей с ОВЗ некоторые аспекты, выделенные нами на этапе теоретического анализа литературы и при формулировании вопросов анкеты: влияние конкретных характеристик дизонтогенеза на трудности овладения конкретными цифровыми навыками; оценка векторов использования ребенком цифровых средств/тех-

нологий для решения различных задач, оценка экранного времени и изучение предпочтений онлайн/оффлайн активности.

Оценка родителями детей с ОВЗ разных параметров, входящих в фактор «индекс цифровой компетентности ребенка» и сравнение с результатами контрольной группы (доля по критерию Фишера рассчитывалась на основе суммирования количества ответов 5 и 4, достоверность всех описанных результатов на уровне 0,05 или 0,01), показали, что:

– обучающихся с интеллектуальными нарушениями с высоким уровнем развития навыков цифровой грамотности, а также навыков в области безопасности и гигиены значительно меньше в сравнении с численностью обучающихся с нормативным развитием;

– детей с нарушениями слуха, с нарушениями зрения и тяжелыми нарушениями речи с высоким уровнем развития навыков работы с информацией, а также навыков использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов значительно меньше, чем обучающихся с нормативным развитием;

– численность обучающихся в двух группах (с нарушениями слуха и тяжелыми нарушениями речи) значительно меньше в сравнении с численностью в контрольной группе по высокому уровню развития следующих навыков: обработки и хранения информации с помощью цифровых устройств; использования искусственного интеллекта, нейросетей и чат-ботов; использования цифровых устройств для передвижения по городу и навыков цифровой коммуникации.

Оценивание родителями различных параметров, входящих в фактор «индекс образовательно-социальной ценности цифровой среды», и сравнение результатов показало следующее:

– родители детей с интеллектуальными нарушениями и с тяжелыми нарушениями речи больше ценят потенциал цифровых технологий для решения всех перечисленных в анкете задач в сравнении с родителями нормативно развивающихся детей;

– родители детей с нарушениями слуха больше доверяют цифровым технологиям в сравнении с родителями нормативно развивающихся детей, по следующим параметрам: формирование личности, жизненных навыков и самостоятельности, социализации, проведения досуга, отдыха и развлечений, общения со сверстниками;

– родители детей с нарушениями зрения выше оценивают возможности цифровых платформ для формирования жизненных навыков и самостоятельности, социализации и проведения полезного досуга в сравнении с респондентами контрольной группы.

Оценка родителями детей с ОВЗ разных параметров, входящих в фактор «индекс цифровой компетентности родителя» и сравнительный анализ с данными контрольной группы показали, что:

– компетентных родителей среди респондентов, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, значительно меньше в сравнении с родителями нормативно развивающих детей по целому ряду цифровых навыков, но более значимые различия наблюдаются по таким группам навыков, как обработка и хранение информации с помощью цифровых устройств и передача данных между разными устройствами;

– компетентных родителей среди респондентов, воспитывающих детей с нарушениями зрения также значительно меньше в сравнении с родителями контрольной группы по такому параметру, как обработка и хранение информации с помощью цифровых устройств.

Оценка родителями параметров, входящих в «индивидуально-личностный» фактор, показала, что число зависимых от культивируемых медиа-личностями модных тенденций при выборе профессии и жизненных стремлений детей среди обучающихся с ОВЗ значительно больше в сравнении с количеством в контрольной группе.

Сравнение выявленных показателей стратегий цифровой родительской медиации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, и в семьях детей с нормативным развитием показало, что стратегии родительского контроля более популярны у родителей особых детей: они чаще устанавливают правила, отслеживают контент, используют функции «родительского контроля». Родители двух экспериментальных групп (воспитывающих детей с нарушениями зрения/слуха), более склонны объяснять правила безопасного поведения в цифровой среде в сравнении с респондентами контрольной группы. В семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения, чаще поясняется содержание контента и оказывается помочь в ситуации тревоги и беспокойства ребенка.

Для выявления значимых взаимосвязей между параметрами факторов цифровой социализации ребенка с ОВЗ и стратегиями родительской медиации его цифровой активности был проведен корреляционный анализ. В соответствии с методикой выявлялись стратегии двух групп:

– *родительской поддержки*: 1 – объяснение правил безопасного использования интернета; 2 – оказание помощи ребенку при затруднениях сделать или найти что-то в интернете; 3 – объяснение содержания контента из интернета; 4 – оказание помощи при беспокойстве ребенка;

– *родительского контроля*: 5 – использование функции «родительского контроля» или других способов блокирования или фильтрации различного контента; 6 – использование функции «родительского контроля» или других способов отслеживания контента или приложения, которые использует ребенок; 7 – установление правил, определяющих сколько и когда ребенок может пользоваться интернетом.

Таблица 2  
 Результаты корреляционного анализа факторов 1 и 2 и стратегий цифровой  
 медиации родителей детей с ОВЗ

Table 2  
 The results of the correlation analysis of factors 1 and 2 and digital mediation  
 strategies of parents of children with disabilities

Стратегии / Strategies	Фактор 1 «Индекс цифровой компетентности ребенка» / Factor 1 “Child’s Digital Competence Index”													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	<b>0,177</b>	<b>0,199</b>	<b>0,187</b>	<b>0,182</b>	<b>0,187</b>	<b>0,165</b>	<b>0,207</b>	<b>0,157</b>	<b>0,158</b>	<b>0,209</b>	<b>0,238</b>	<b>0,157</b>	<b>0,173</b>	<b>0,203</b>
2	0,087	0,093	0,106	0,081	0,103	0,087	0,086	<b>0,140</b>	0,068	0,041	0,106	0,044	0,028	0,058
3	<b>0,185</b>	<b>0,200</b>	<b>0,168</b>	<b>0,112</b>	<b>0,134</b>	<b>0,147</b>	<b>0,164</b>	<b>0,141</b>	<b>0,121</b>	<b>0,136</b>	<b>0,179</b>	<b>0,157</b>	<b>0,138</b>	<b>0,146</b>
4	<i>0,101</i>	<i>0,121</i>	<i>0,102</i>	<i>0,067</i>	<i>0,092</i>	<i>0,093</i>	<i>0,099</i>	<b>0,135</b>	<i>0,060</i>	<i>0,073</i>	<i>0,141</i>	<i>0,063</i>	<i>0,083</i>	<i>0,094</i>
5	<i>0,110</i>	<i>0,073</i>	<i>0,067</i>	<i>0,073</i>	<i>0,047</i>	<i>0,062</i>	<i>0,090</i>	<i>0,062</i>	<i>0,070</i>	<i>0,116</i>	<i>0,177</i>	<i>0,075</i>	<i>0,110</i>	<i>0,079</i>
6	<b>0,163</b>	<b>0,157</b>	<b>0,103</b>	<b>0,105</b>	<b>0,100</b>	<b>0,113</b>	<b>0,139</b>	<b>0,128</b>	<i>0,094</i>	<b>0,167</b>	<b>0,210</b>	<b>0,152</b>	<b>0,168</b>	<b>0,126</b>
7	0,085	0,073	0,049	0,065	0,098	0,034	0,072	0,057	0,061	0,115	<b>0,140</b>	<i>0,108</i>	0,075	0,087
Фактор 2 «Индекс цифровой компетентности родителя» / Factor 2 “Parent’s Digital Competence Index”														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	<b>0,240</b>	<b>0,264</b>	<b>0,212</b>	<b>0,184</b>	<b>0,210</b>	<b>0,180</b>	<b>0,166</b>	<b>0,158</b>	<i>0,104</i>	<b>0,274</b>	<b>0,269</b>	<b>0,286</b>	<b>0,223</b>	<b>0,223</b>
2	<b>0,248</b>	<b>0,280</b>	<b>0,239</b>	<b>0,176</b>	<b>0,218</b>	<b>0,170</b>	<b>0,169</b>	<b>0,160</b>	<i>0,114</i>	<b>0,202</b>	<b>0,176</b>	<b>0,226</b>	<b>0,170</b>	<b>0,192</b>
3	<b>0,240</b>	<b>0,258</b>	<b>0,216</b>	<b>0,184</b>	<b>0,191</b>	<b>0,122</b>	<b>0,141</b>	<b>0,155</b>	<b>0,122</b>	<b>0,210</b>	<b>0,219</b>	<b>0,301</b>	<b>0,189</b>	<b>0,195</b>
4	<b>0,246</b>	<b>0,269</b>	<b>0,245</b>	<b>0,202</b>	<b>0,213</b>	<b>0,168</b>	<b>0,199</b>	<b>0,217</b>	<b>0,164</b>	<b>0,212</b>	<b>0,214</b>	<b>0,272</b>	<b>0,203</b>	<b>0,220</b>
5	<i>0,183</i>	<i>0,175</i>	<i>0,150</i>	<i>0,155</i>	<i>0,179</i>	<i>0,114</i>	<i>0,131</i>	<i>0,137</i>	<i>0,096</i>	<i>0,204</i>	<i>0,185</i>	<i>0,210</i>	<i>0,175</i>	<i>0,139</i>
6	<b>0,186</b>	<b>0,206</b>	<b>0,183</b>	<b>0,214</b>	<b>0,224</b>	<b>0,161</b>	<b>0,164</b>	<b>0,172</b>	<b>0,126</b>	<b>0,211</b>	<b>0,200</b>	<b>0,258</b>	<b>0,183</b>	<b>0,152</b>
7	<i>0,197</i>	<i>0,209</i>	<i>0,117</i>	<i>0,184</i>	<i>0,187</i>	<i>0,126</i>	<i>0,153</i>	<i>0,092</i>	<i>0,075</i>	<i>0,287</i>	<i>0,221</i>	<i>0,295</i>	<i>0,191</i>	<i>0,198</i>

Примечание. в таблице выделены статистически значимые показатели (полужирным – корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ ; курсивом – при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ). **Навыки в области цифровой грамотности:** 1 – создание контента (аудио, видео, графика, текст); 2 – навыки использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов; 3 – информационные навыки; 4 – обработка и хранение информации с помощью цифровых устройств (документы, таблицы, формы, облачные сервисы); 5 – использование искусственного интеллекта, нейросетей, чат-ботов; 6 – передача данных между разными устройствами; 7 – навыки установки, обновления, использования и удаления программ и приложений на цифровые устройства; 8 – способность осваивать новые технологии и гаджеты, успешно встраивать их в повседневную жизнь; 9 – навыки использования цифровых устройств для передвижения по городу; 10 – навыки цифровой безопасности, 11 – навыки цифровой гигиены, 12 – навыки цифровой грамотности, 13 – навыки цифровой коммуникации, 14 – навыки цифрового этикета.

*Note. statistically significant indicators are highlighted in the table (in bold – correlation is significant at the level of  $p < 0,01$ ; in italics – at the level of significance of  $p < 0,05$ ). Digital literacy skills: 1 – content creation (audio, video, graphics, text); 2 – skills in using photo, video, and audio file editing programmes; 3 – information skills; 4 – processing and storing information using digital devices (documents, tables, forms, cloud services); 5 – the use of artificial intelligence, neural networks, chatbots; 6 – data transfer between different devices; 7 – skills in installing, updating, using and deleting programmes and applications on digital devices; 8 – the ability to master new technologies and gadgets and successfully integrate them into everyday life; 9 – skills in using digital devices to move around the city; 10 – digital security skills, 11- digital hygiene skills, 12 – digital literacy skills, 13 – digital communication skills, 14 – digital etiquette skills.*

Корреляционный анализ показал наличие:

- связей между всеми параметрами индекса цифровой компетентности родителей и применяемыми ими стратегиями (при значимости на уровне 0,01 и 0,05). Исключение составляет отсутствие достоверной связи между стратегией установления четких правил использования интернета и способностью взрослых осваивать цифровые технологии, необходимые в том числе для передвижения по городу, блокирования и/или фильтрации контента, использования гаджетов для решения повседневных вопросов навигации;
- связей между навыками цифровой гигиены детей с ОВЗ и всеми стратегиями цифровой медиации их родителей (при значимости на уровне 0,01 и 0,05);
- взаимосвязи всех параметров индекса цифровой компетентности обучающихся с ОВЗ со стратегиями родительской поддержки: объяснение правил безопасного использования интернета (при значимости на уровне 0,01), содержания медиа-контента (при значимости на уровне 0,01 и 0,05), а также стратегий родительского контроля: использования разнообразных способов отслеживания контента или приложений (при значимости на уровне 0,01 и 0,05). Исключение составляет практическое отсутствие связей между стратегиями медиации родителей и навыками навигации, включенными как в индекс родителя, так и ребенка;
- корреляции между стратегией оказания помощи ребенку при затруднениях и сформированными у обучающегося с ОВЗ информационными навыками, умениями использовать искусственный интеллект, нейросети, чат-боты (при значимости на уровне 0,05), а также умениями осваивать и успешно встраивать в повседневную жизнь новые технологии и гаджеты (при значимости на уровне 0,01);
- связи оказания адресной помощи ребенку со стороны родителей в ситуации беспокойства с формированием у него навыков создания контента, работы с программами и приложениями, умениями редактирования фото-, видео-, аудиофайлов и информационными навыками (при значимости на уровне 0,05), с его способностью осваивать и успешно встраивать в повседневную жизнь новые технологии и гаджеты (при значимости на уровне 0,01);
- взаимосвязи выбора родителями стратегии блокировки и/или фильтрации информации и уровнем формирования у ребенка с ОВЗ навыков создания контента, цифровой безопасности, цифровой коммуникации (при значимости на уровне 0,05);
- корреляции стратегии установления родителями правил использования Интернета и умений ребенка использовать искусственный интеллект, нейросети, чат-боты, и навыками цифровой безопасности и грамотности (при значимости на уровне 0,05).

Таблица 3  
Результаты корреляционного анализа факторов 3 и 4 и стратегий цифровой медиации родителей детей с ОВЗ

Table 3  
The results of the correlation analysis of factors 3 and 4 and digital mediation strategies of parents of children with disabilities

Стратегии / Strategies	Фактор 3 «Образовательно-социальной ценности цифровой среды» / Factor 3 “Educational and social value of the digital environment”							Фактор 4 «Индивидуально-личностный» / Factor 4 “Individual-personal”				
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5
1	<b>0,390</b>	<b>0,279</b>	<b>0,270</b>	<b>0,287</b>	<b>0,329</b>	<b>0,264</b>	<b>0,350</b>	0,082	<b>0,136</b>	<b>0,144</b>	0,065	0,109
2	<b>0,445</b>	<b>0,310</b>	<b>0,314</b>	<b>0,270</b>	<b>0,291</b>	<b>0,267</b>	<b>0,274</b>	0,017	<b>0,136</b>	<b>0,099</b>	0,055	0,066
3	<b>0,381</b>	<b>0,239</b>	<b>0,288</b>	<b>0,245</b>	<b>0,230</b>	<b>0,198</b>	<b>0,255</b>	0,055	<b>0,114</b>	<b>0,123</b>	<b>0,109</b>	<b>0,137</b>
4	<b>0,425</b>	<b>0,273</b>	<b>0,301</b>	<b>0,230</b>	<b>0,269</b>	<b>0,222</b>	<b>0,255</b>	0,048	<b>0,138</b>	<b>0,148</b>	0,093	0,103
5	<b>0,248</b>	<b>0,202</b>	<b>0,182</b>	<b>0,170</b>	<b>0,201</b>	<b>0,171</b>	<b>0,179</b>	0,075	<b>0,106</b>	<b>0,049</b>	0,071	0,070
6	<b>0,222</b>	<b>0,179</b>	<b>0,160</b>	<b>0,132</b>	<b>0,172</b>	<b>0,154</b>	<b>0,162</b>	0,084	<b>0,121</b>	<b>0,099</b>	<b>0,139</b>	<b>0,157</b>
7	<b>0,270</b>	<b>0,170</b>	<b>0,159</b>	<b>0,166</b>	<b>0,138</b>	<b>0,118</b>	<b>0,122</b>	0,066	<b>0,116</b>	<b>0,085</b>	0,061	0,077

Примечание. в таблице выделены статистически значимые показатели (полужирным – корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ ; курсивом – при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ). **Фактор образовательно-социальной ценности цифровой среды**: 1 – для обучения ребенка; 2 – для формирования личности ребенка; 3 – для формирования жизненных навыков и самостоятельности у ребенка; 4 – для социализации ребенка; 5 – для проведения полезного досуга; 6 – для отдыха и развлечений; 7 – для общения со сверстниками. **Индивидуально-личностный фактор**. Степень зависимости – независимости ребенка от культивируемых медиа-личностями модных тенденций: 1 – внешность (одежда, татуировки, прическа, макияж); 2 – увлечения, хобби; 3 – манеры поведения и речи – слова и речевые обороты; 4 – брендовые товары, модные аксессуары; 5 – выбор профессии, жизненные стремления.

*Note. statistically significant indicators are highlighted in the table (in bold – correlation is significant at the level of  $p \leq 0.01$ ; in italics – at the level of significance of  $p \leq 0.05$ ). The factor of educational and social value of the digital environment: 1 – for the education of the child; 2 – for the formation of the child's personality; 3 – for the formation of life skills and independence in the child; 4 – for the socialisation of the child; 5 – for useful leisure; 6 – for relaxation and entertainment; 7 – to communicate with peers. The individual-personal factor. The degree of dependence – independence of the child from the fashion trends cultivated by media personalities: 1 – appearance (clothes, tattoos, hairstyle, makeup); 2 – hobbies, hobbies; 3 – manners of behaviour and speech – words and speech patterns; 4 – branded goods, fashionable accessories; 5 – choice of profession, life aspirations.*

Корреляционный анализ параметров факторов 3 и 4 и стратегий цифровой медиации родителей детей с ОВЗ показал:

- наличие корреляций между зависимостью увлечений детей с ОВЗ от модных тенденций и стратегиями родительской поддержки (при значимости на уровне 0,01 и 0,05);
- взаимосвязь между параметром манеры поведения и особенности речи (сленг и т.п.) обучающихся с ОВЗ со всеми стратегиями цифровой родительской медиации по типу поддержки (при значимости на уровне 0,01 и 0,05)

и стратегией контроля: использованием способов отслеживания контента или приложения (при значимости на уровне 0,05);

– корреляции между параметром зависимости детей с ОВЗ от брендовых товаров и использованием родителями различных способов отслеживания деятельности детей (при значимости на уровне 0,01), а также объяснением содержания контента из Интернета (при значимости на уровне 0,05);

– связь между параметром выбора профессии и жизненных стремлений обучающихся с ОВЗ и объяснениями родителями правил безопасного использования Интернета, оказания помощи при беспокойстве ребенка (при значимости на уровне 0,05), комментированием содержания интернет-контента, использованием различных способов отслеживания приложений и медиа-материалов, которые применяет ребенок (при значимости на уровне 0,01).

## Обсуждение

Наибольшие различия в развитии навыков в области цифровой компетентности ребенка (фактор 1), включающей навыки цифровой безопасности и гигиены, цифровой грамотности и коммуникации, а также цифрового этикета, наблюдаются между группами обучающихся с интеллектуальными нарушениями и нормативным развитием. Как отмечают в своих исследованиях А. А. Лещева, Е. Н. Азлецкая [27]; С. Hurd, С. Evans, R. Renwick [15]; A. Redecker [12]; R. Kr. Kushwaha, M. K. Yadav, S. Ahmad [17] наличие нарушения интеллекта может приводить к значительным затруднениям формирования цифровых навыков, тогда как нарушения слуха и зрения могут способствовать возникновению специфики в восприятии информации, ее искажению, сложностей взаимодействия с гаджетами и в итоге неравномерности развития цифровой компетентности. Что подтверждается зарубежными данными, которые видят причину этого в ограниченности их коммуникации как в офлайн, так и в онлайн формате.

В сравнении с родителями нормативно развивающихся детей наиболее низко оценили свою цифровую компетентность (фактор 2) родители детей с нарушениями зрения и интеллекта. При этом в различных исследованиях подчеркивается значимость совершенствования цифровой компетентности не только у обучающихся с ОВЗ, но и у их родителей. Это создает условия для преодоления так называемого «цифрового разрыва» и позволяет обеспечивать эффективность их цифрового посредничества и поддержку формирования цифровых навыков у детей (В. В. Скрипниченко, Е. И. Алентьева, Ю. Ю. Курбангалиева [28]).

В. В. Скрипниченко, Е. И. Алентьева, Ю. Ю. Курбангалиева [28] обозначают необходимость включения родителей детей с ОВЗ в процесс цифровой социализации ребенка с обязательным повышением их готовности использовать различные цифровые средства, которые бы могли расширить условия для проявления потенциальных возможностей ребенка. В данном исследовании, на примере семей детей с тяжелыми, множественными нарушениями развития,

указано, что около половины родителей обучающихся испытывают разнообразные как технические, так и методические трудности при использовании цифровых ресурсов и средств, особенно специализированных.

В нашем исследовании не подтвердились выводы О. В. Коломийцевой [29], которая отмечала, что родители обучающихся с ОВЗ не считают цифровую среду потенциально полезной для развития ребенка или скептически относятся к этой идеи, что возможно связано с отсутствием в образовательной организации систематической работы педагогов в этом направлении. Результаты исследования показали, что родители обучающихся с ОВЗ, как важнейшие агенты социализации, в целом осознают значимость цифровой среды для развития детей (фактор 3). При этом наибольшую ценность для решения различных задач обучения и воспитания цифровая среда представляет для родителей детей с интеллектуальными нарушениями, которые воспринимают цифровые ресурсы как условие для эффективного формирования цифровых навыков, а также успешной цифровой инклюзии и достижения цифрового равенства. Значимость этих условий также подчеркивается в трудах других отечественных исследователей (А. А. Лещева, Е. Н. Азлецкая [27]; А. В. Старшинова, Е. В. Шестакова [30], В. В. Кисова, М. В. Шевченко [31]).

Индивидуально-личностный фактор, определяющий влияние культивируемых медиа-личностями модных тенденций на поведение и действия ребенка, более выражен для лиц с ОВЗ в контексте влияния на их социализацию. Вероятность данной тенденции была обозначена в теоретическом обзоре В. В. Кисовой, М. В. Шевченко [31]. Авторы подчеркивают высокую вероятность негативного влияния характеристик цифровой среды, социально-психологических личностных установок, специфики дизонтогенетического развития на поведение ребенка в виртуальном пространстве, развитие его личности. Неблагоприятный прогноз личностного развития может выражаться в возникновении сложностей в самоидентификации, закреплении паттернов виктимного и/или незрелого поведения, появлении различного рода зависимостей.

Исследование также показало, что родительский контроль как стратегия цифровой родительской медиации наиболее присущ семьям, воспитывающим детей с ОВЗ в сравнении с семьями нормативно развивающихся детей. Это было выявлено и в исследованиях других авторов, которые отмечают склонность родителей особых детей излишне вмешиваться и контролировать их жизнь, блокировать и отслеживать деятельность ребенка в цифровой среде (M. Rice, K. Ortiz [9]), что объясняется когнитивными особенностями этой группы детей, доверчивостью и снижением критичности.

Нами были выявлены связи между сформированностью конкретных навыков индекса цифровой компетентности обучающихся с ОВЗ и работой родителей над отбором безопасных источников и комментированием содержания медиа-контента. Сходные тенденции также были обозначены в исследовании отдельных аспектов цифровой социализации нормативно развивающихся дошкольников (Н. С. Денисенкова, П. И. Тарунтаев [4]). Авторы отмечают значи-

мость роли родителей в создании базовой цифровой среды для ребенка дома и указывают на необходимость исследования корреляции детско-родительского взаимодействия и способностей детей применять гаджеты. R. Kr. Kushwaha, M. K. Yadav, S. Ahmad подчеркивают особую значимость цифрового родительского посредничества в семьях лиц с интеллектуальными нарушениями [17].

В дополнение к обозначенным выше положениям В. В. Скрипниченко, Е. И. Алентьева, Ю. Ю. Курбангалиева [28], О. В. Коломийцева [29] подтверждают значимость освоения родителями детей с ОВЗ различных специализированных цифровых ресурсов и средств с целью реализации стратегий цифрового посредничества, направленных на оказание помощи ребенку в случаях затруднений, и расширение его потенциальных возможностей. В свою очередь, ряд отечественных и зарубежных ученых обозначают необходимость пристального внимания в работе с обучающимися с ОВЗ к такому компоненту цифровой компетентности, как безопасность (K. A. Agren, A. Kjellberg, H. Hemmingsson [10]; F. Sallafranque-St-Louis, C. L. Normand [20]); В. В. Скрипниченко, Е. И. Алентьевой, Ю. Ю. Курбангалиевой [28]).

Следует отметить, что в проведенном исследовании положительные ожидания родителей детей с ОВЗ от цифровой среды, признание ее ценности в большей степени связаны со стратегиями поддержки по сравнению с контролирующими действиями взрослых, в то время как в работах B. Zaman с коллегами [22] и P. Nikken [32] также прослеживается связь между положительными ожиданиями родителей и стратегиями поддержки, но уточняется, что отрицательные ожидания в большей степени связаны с применением родителями стратегий контроля цифровой деятельности детей.

Наибольшее число корреляций было обнаружено между параметрами индекса цифровой компетентности родителей и используемыми ими стратегиями цифровой медиации. Косвенно на значимость выявленных связей указывает выбор параметров для исследования вовлеченности родителей в процесс цифровой социализации ребенка других авторов (В. В. Скрипниченко, Е. И. Алентьевой, Ю. Ю. Курбангалиевой [28]): способность оказывать ему помощь на этом пути, цифровая грамотность, умения родителей использовать технические устройства, адекватная оценка как уровня сформированности своей цифровой компетентности, так и ребенка. R. Kr. Kushwaha, M. K. Yadav, S. Ahmad [17] на примере семей лиц с нарушениями интеллектуального развития отмечают трудности в реализации родителями стратегий цифровой медиации при недостаточности у них цифровой грамотности, а M. Rice, K. Ortiz [9] указывают на необходимость развития цифровой компетентности родителей детей с ОВЗ в контексте их образования.

## Заключение

Таким образом, в исследовании были уточнены факторы, определяющие цифровую социализацию обучающихся с ОВЗ: индексы цифровой компетент-

ности ребенка с ОВЗ и его родителей; фактор образовательно-социальной ценности цифровой среды и индивидуально-личностный фактор.

Корреляционный анализ показал, что наибольшее число взаимных и сильных связей было обнаружено между стратегиями цифровой медиации родителей и параметрами фактора «образовательно-социальной ценности цифровой среды», между стратегиями родительского посредничества и фактором «индекс цифровой компетентности родителей». Фактор «индекс цифровой компетентности ребенка» имеет больше положительных и сильных корреляций со стратегиями родительской поддержки, чем с контролирующими стратегиями. Наименьшее число сильных связей (единичные данные) обнаружилось между индивидуально-личностным фактором и стратегиями цифровой медиации родительского контроля.

При этом хотелось бы отметить следующее ограничение проведенного исследования, а именно использование метода самооценки родителями представленных характеристик. Дальнейшее непосредственное изучение характеристик цифровой социализации детей с ОВЗ, полученных с помощью объективных методов (тестирования, решения кейсов, предоставляемых в адаптированном с учетом структуры дефекта и особенностей развития виде) позволит обогатить дефектологию сравнительными данными для более широкой и глубокой интерпретации.

Перспективой научного исследования также будет проведение исследования с применением конфирматорного факторного анализа с целью дальнейшей проверки валидности разработанной методики и разработки модели цифровой социализации обучающихся с ОВЗ.

### **Список использованных источников**

1. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Дорохов Е.А. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей. *Социальная психология и общество*. 2021;12(4):170–188. doi:10.17759/sps.2021120410
2. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Эксмо; 2003. 1136 с. Режим доступа: [https://yanko.lib.ru/books/psycho/vygotsky=ps\\_pzv\\_cheloveka=ann.htm](https://yanko.lib.ru/books/psycho/vygotsky=ps_pzv_cheloveka=ann.htm) (дата обращения: 10.08.2025).
3. Солдатова Г.У., Войсунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021;18(3):431–450. doi:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
4. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Взаимосвязь детско-родительских отношений и использования цифровых устройств старшими дошкольниками. *Социальная психология и общество*. 2023;14(3):31–45. doi:10.17759/sps.2023140303
5. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию. *Ярославский педагогический вестник*. 2019;6(111):109–119. doi:10.24411/1813-145X-2019-567
6. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. *Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе*. Москва: Издательство НАФИ; 2019. 84 с. Режим доступа: <https://d-russia.ru>.

- ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf?ysclid=miflv5ek13256219889 (дата обращения: 10.08.2025).
7. Токарева М.В., Малярчук Н.Н. Цифровые компетенции учащихся с расстройствами интеллектуального развития. *Специальное образование*. 2021;4(64):181–196. doi:10.26170/1999-6993\_2021\_04\_12
  8. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2017. doi:10.2760/38842
  9. Rice M., Ortiz K. Parents' use of digital literacies to support their children with disabilities in online learning environments. *Online Learning*. 2021;25(3):208–229. doi:10.24059/olj.v25i3.2407
  10. Agren K.A., Kjellberg A., Hemmingsson H. Internet opportunities and risks for adolescents with intellectual disabilities: a comparative study of parents' perceptions. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 2020;27(8):601–613. doi:10.1080/11038128.2020.1770330
  11. Borgstedt S., Möller-Slawinski H. *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung: Trendstudie*. Bonn: Aktion Mensch e.V.; 2020. 81 p. Accessed September 14, 2025. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-86216-7>
  12. Redecker A. Inklusiv lernen – digital kommunizieren: Schwierigkeiten und Chancen des Interaktiven in der Schule für alle. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. 2021;41:15–31. doi:10.21240/mpaed/41/2021.02.02.X
  13. Королева Ю.А., Фоминых Е.С. *Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в цифровом обществе*. Киров: МЦИТО; 2023. 165 с. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=slfqkr> (дата обращения: 10.08.2025).
  14. Agren K.A. *Internet Use and Digital Participation in Everyday Life: Adolescents and Young Adults with Intellectual Disabilities*. Linköping: LiU-Tryck; 2020. 103 p. doi:10.3384/diss.diva-168070
  15. Hurd C., Evans C., Renwick R. “Having friends is like having marshmallows”: perspectives of transition-aged youths with intellectual and developmental disabilities on friendship. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2018;31:1186–1196. doi:10.1111/JAR.12493
  16. Zaynel N. *Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom*. Wiesbaden: Springer VS; 2017. 287 p. doi:10.1007/978-3-658-17754-6
  17. Kushwaha R.Kr., Yadav M.K., Ahmad S. Digital parenting among students with intellectual disabilities: challenges & strategies. *International Journal of Religion Education and Law*. 2024;03(01):1–4. doi:10.57235/ijrael.v3i1.1147
  18. Lussier-Desrochers D., Normand C.L., Romero-Torres A., Lachapelle Y. Bridging the digital divide for people with intellectual disability. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2017;11(1):1. doi:10.5817/CP2017-1-1
  19. Filk C. “Onlife”-Partizipation für alle. Plädoyer für eine inklusiv-digitale Bildung. In: Burow O.-A., ed. *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim Basel: Beltz-Verlag; 2019:62–82.
  20. Sallafranque-St-Louis F., Normand C.L. From solitude to solicitation: how people with intellectual disability or autism spectrum disorder use the Internet. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2017;11(1):7. doi:10.5817/CP2017-1-7
  21. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*. 2018;9(3):71–80. doi:10.17759/sps.2018090308
  22. Zaman B., Nouwen M., Vanattenhoven J., Ferrerre E., Looy J.V. A qualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young children's digital media use at home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 2016;60(1):1–22. doi:10.1080/08838151.2015.1127240

23. Смирнова Е.А., Смирнова С.Ю., Шеина Е.Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий. *Современная зарубежная психология*. 2019;8(4):79–87. doi:10.17759/jmfp.2019080408
24. Руднова Н.А., Корниенко Д.С., Волкова Е.Н., Исаева О.М. Цифровая родительская медиация и ее связь с показателями психологического благополучия детей школьного возраста. *Наука телевидения*. 2023;19(1):175–198. doi:10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198
25. Üstündag-Alkan R., Aslan A., Turgut Y.E., Kurşun E. Factors affecting parental mediation strategies in children's technology use: a systematic review. *Journal of Computer and Education Research*. 2021;9(18):702–723. doi:10.18009/jcer.925859
26. Солдатова Г.У, Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. *Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования*. Москва: Фонд Развития Интернет; 2013. 144 с. Режим доступа: <https://ifap.ru/library/book536.pdf> (дата обращения: 14.09.2025).
27. Лещева А.А., Азлецкая Е.Н. О проблемах развития цифровой компетентности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал*. 2024;06(95). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/o-problemakh-razvitiya-tsifrovoj-kompetentnosti-obuchayushhikhsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html> (дата обращения: 14.09.2025).
28. Скрипниченко В.В., Алентьева Е.И., Курбангалиева Ю.Ю. Применение цифровых образовательных ресурсов при взаимодействии с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, перспективы. *Мир науки, культуры, образования*. 2025;2(111):172–175. doi:10.24412/1991-5497-2025-2111-172-175
29. Коломийцева О.В. Особенности включения в учебный процесс в цифровой среде детей с ОВЗ. *Гуманитарные науки*. 2023;3(63):116–121. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vklyucheniya-v-uchebnyy-protsess-v-tsifrovoy-srede-detey-s-ovz?ysclid=mifm2yhg-bq968518691> (дата обращения: 14.09.2025).
30. Старшинова А.В., Шестакова Е.В. Ресурсы родительской компетентности в реабилитации ребенка-инвалида. *Образование и наука*. 2025;27(1):168–199. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-168-199
31. Кисова В.В., Шевченко М.В. Влияние цифровой социализации на становление личности подростков с нарушениями развития. *Педагогический вестник*. 2023;30:50–52. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoj-sotsializatsii-na-stanovlenie-lichnosti-podrostkov-s-narusheniyami-razvitiya> (дата обращения: 14.09.2025).
32. Nikken P. Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2017;11(3):1. doi:10.5817/CP2017-3-1

## References

1. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Dorokhov E.A. Psychodiagnostics of technophobia and technophilia: development and testing a questionnaire of attitudes towards technology for adolescents and parents. *Sotsial'naya psichologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. 2021;12(4):170–188. (In Russ.) doi:10.17759/sps.2021120410
2. Vygotsky L.S. *Psixologiya razvitiya cheloveka = Psychology of Human Development*. Moscow: Publishing House Eksmo; 2003. 1136 p. (In Russ.) Accessed August 10, 2025. [https://yanko.lib.ru/books/psycho/vygotsky=ps\\_pzv\\_cheloveka=ann.htm](https://yanko.lib.ru/books/psycho/vygotsky=ps_pzv_cheloveka=ann.htm)
3. Soldatova G.U., Vojskunskij A.E. Socio-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the mind. *Psichologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2021;(3):431–450. (In Russ.) doi:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450

4. Denisenkova N.S., Taruntaev P.I. The relationship between parent-child relationships and the use of digital devices by older preschoolers. *Sotsial'naya psichologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. 2023;14(3):31–45. (In Russ.) doi:10.17759/sps.2023140303
5. Lenkov S.L., Rubtsova N.E., Efremova G.I. Questionnaire of involvement in cybersocialization. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2019;6(111):109–119. (In Russ.) doi:10.24411/1813-145X-2019-567
6. Aimaledtinov T.A., Baimuratova L.R., Zaitseva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V. *Cifrovaja gramotnost' rossijskikh pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniju cifrovyh tehnologij v uchebnom processe = Digital Literacy of Russian Teachers. Readiness for the Use of Digital Technologies in the Educational Process*. Moscow: NAFI Publishing House; 2019. 84 p. (In Russ.) Accessed August 10, 2025. <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf?ysclid=mifly5ek13256219889>
7. Tokareva M.V., Malyarchuk N.N. Digital competencies of students with intellectual disabilities. *Special'noe obrazovanie = Special Education*. 2021;4(64):181–196. (In Russ.) doi:10.26170/1999-6993\_2021\_04\_12
8. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2017. doi:10.2760/38842
9. Rice M., Ortiz K. Parents' use of digital literacies to support their children with disabilities in online learning environments. *Online Learning*. 2021;25(3):208–229. doi:10.24059/olj.v25i3.2407
10. Agren K.A., Kjellberg A., Hemmingsson H. Internet opportunities and risks for adolescents with intellectual disabilities: a comparative study of parents' perceptions. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 2020;27(8):601–613. doi:10.1080/11038128.2020.1770330
11. Borgstedt S., Möller-Slawinski H. *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung: Trendstudie*. Bonn: Aktion Mensch e.V.; 2020. 81 p. (In German) Accessed September 14, 2025. <https://nbn-re-solving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-86216-7>
12. Redecker A. Inklusiv lernen – digital kommunizieren: Schwierigkeiten und Chancen des Interaktiven in der Schule für alle. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. 2021;41:15–31. (In German) doi:10.21240/mpaed/41/2021.02.02.X
13. Koroleva Y.A., Fominykh E.S. *Rebenok s ogranicennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v cifrovom obshchestve = A Child with Disabilities in a Digital Society*. Kirov: Publishing House of the MCITO; 2023; 165 p. (In Russ.) Accessed August 10, 2025. <https://elibrary.ru/item.asp?edn=slfqkr>
14. Agren K.A. *Internet Use and Digital Participation in Everyday Life: Adolescents and Young Adults with Intellectual Disabilities*. Linköping: LiU-Tryck; 2020. 103 p. doi:10.3384/diss.diva-168070
15. Hurd C., Evans C., Renwick R. "Having friends is like having marshmallows": perspectives of transition-aged youths with intellectual and developmental disabilities on friendship. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2018;31:1186–1196. doi:10.1111/JAR.12493
16. Zaynel N. *Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom*. Wiesbaden: Springer VS; 2017. 287 p. (In German) doi:10.1007/978-3-658-17754-6
17. Kushwaha R.Kr., Yadav M.K., Ahmad S. Digital parenting among students with intellectual disabilities: challenges & strategies. *International Journal of Religion Education and Law*. 2024;03(01):1–4. doi:10.57235/ijrael.v3i1.1147
18. Lussier-Desrochers D., Normand C.L., Romero-Torres A., Lachapelle Y. Bridging the digital divide for people with intellectual disability. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2017;11(1):1. doi:10.5817/CP2017-1-1
19. Filk C. "Onlife"-Partizipation für alle. Plädoyer für eine inklusiv-digitale Bildung. In: Burow O.-A., ed. *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim Basel: Beltz-Verlag; 2019:62–82. (In German)

20. Sallafranque-St-Louis F., Normand C.L. From solitude to solicitation: how people with intellectual disability or autism spectrum disorder use the Internet. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2017;11(1):7. doi:10.5817/CP2017-1-7
21. Soldatova G.U. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Sotsial'naia psichologija i obshchestvo = Social Psychology and Society*. 2018;9(3):71–80. (In Russ.) doi:10.17759/sps.2018090308
22. Zaman B., Nouwen M., Vanattenhoven J., Ferrerre E., Looy J.V. A qualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young children's digital media use at home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 2016;60(1):1–22. doi:10.1080/08838151.2015.1127240
23. Smirnova E.A., Smirnova S.Yu., Sheina E.G. Parental strategies in children's use of digital technologies. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya = Modern Foreign Psychology*. 2019;8(4):79–87. (In Russ.) doi:10.17759/jmfp.2019080408
24. Rudnova N.A., Kornienko D.S., Volkova E.N., Isaeva O.M. Digital parental mediation and its relationship to the psychological well-being of school-age children. *Nauka televideniya = The Science of Television*. 2023;19(1):175–198. (In Russ.) doi:10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198
25. Üstündağ-Alkan R., Aslan A., Turgut Y.E., Kurşun E. Factors affecting parental mediation strategies in children's technology use: a systematic review. *Journal of Computer and Education Research*. 2021;9(18):702–723. doi:10.18009/jcer.925859
26. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Y. *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej. Rezul'taty vserossijskogo issledovaniya = Digital Competence of Adolescents and Parents. Results of a National Survey*. Moscow: Internet Development Foundation; 2013. 144 p. (In Russ.) Accessed September 14, 2025. <https://ifap.ru/library/book536.pdf>
27. Leshcheva A.A., Azletskaya E.N. On the problems of developing digital competence of students with disabilities. *Mir pedagogiki i psichologii: mezdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal = World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal*. 2024;06(95). (In Russ.) Accessed September 14, 2025. <https://scipress.ru/pedagogy/articles/o-problemakh-razvitiya-tsifrovoj-kompetentnosti-obuchayushhikhsya-s-organichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html>
28. Skripnichenko V.V., Alentieva E.I., Kurbangalieva Y.Y. Application of digital educational resources in interaction with families of children with disabilities: problems, prospects. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*. 2025;2(111):172–175. (In Russ.) doi:10.24412/1991-5497-2025-2111-172-175
29. Kolomiitseva O.V. Features of including children with special needs in the educational process in a digital environment. *Gumanitarnye nauki = Humanities*. 2023;3(63):116–121. (In Russ.) Accessed September 14, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vklyucheniya-v-uchebnyy-protsess-v-tsifrovoy-srede-detey-s-ovz?ysclid=mifm2yhgbq968518691>
30. Starshinova A.V., Shestakova E.V. Resources for enhancing parental competence in the rehabilitation of a child with disabilities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(1):168–199. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2025-1-168-199
31. Kisova V.V., Shevchenko M.V. The influence of digital socialization on the formation of personality in adolescents with developmental disorders. *Pedagogicheskij vestnik = Pedagogical Bulletin*. 2023;30:50–52. (In Russ.) Accessed September 14, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-sotsializatsii-na-stanovlenie-lichnosti-podrostkov-s-narusheniyami-razvitiya>
32. Nikken P. Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2017;11(3):1. doi:10.5817/CP2017-3-1

#### Информация об авторах:

**Королева Юлия Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета

та, Оренбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-2919-5617, ResearcherID AAX-8885-2021, AuthorID 650564, SPIN-код 2598-3416. E-mail: koroleva-y@yandex.ru

**Фоминых Екатерина Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-3733-4381, ResearcherID AEQ-7946-2022, SPIN-код 8439-7721. E-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

**Андреева Елена Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-7569-4615, ResearcherID NQF-5283-2025, SPIN-код 5427-7332. E-mail: andreevaeliv@yandex.ru

**Вклад соавторов:**

Ю.А. Королева – разработка идеи и методики исследования, теоретический анализ зарубежных источников по теме статьи, разработка исследовательского инструментария (анкеты), обработка и описание эмпирических результатов.

Е.С. Фоминых – теоретический анализ отечественных исследований по теме статьи, разработка исследовательского инструментария (анкеты), подготовка предварительного варианта статьи.

Е.И. Андреева – разработка исследовательского инструментария (анкеты), обработка и описание эмпирических результатов, обобщение материалов статьи.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 15.04.2025; поступила после рецензирования 21.10.2025; принятая в печать 03.12.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Yulia A. Koroleva** – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation; ORCID 0000-0003-2919-5617, ResearcherID AAX-8885-2021, AuthorID 650564, SPIN-code 2598-3416. E-mail: koroleva-y@yandex.ru

**Ekaterins S. Fominykh** – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation; ORCID 0000-0003-3733-4381, ResearcherID AEQ-7946-2022; SPIN-code 8439-7721. E-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

**Elena I. Andreeva** – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation; ORCID 0000-0001-7569-4615, ResearcherID NQF-5283-2025; SPIN-code 5427-7332. E-mail: andreevaeliv@yandex.ru

**Contribution of the authors:**

Y.A. Koroleva – development of the concept and research methodology, theoretical analysis of international literature, design of diagnostic tools, and description of empirical data.

E.S. Fominykh – theoretical analysis of Russian-language research, design of diagnostic tools, and preparation of the preliminary manuscript.

E.I. Andreeva – development of the diagnostic methodology, description of empirical data, and synthesis and preparation of the final manuscript.

**Conflict of interest statement.** The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 15.04.2025; revised 21.10.2025; accepted for publication 03.12.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.